

Sciences humaines

Sociétés du passé

Programme d'études
8^e année

Septembre 2011



Éducation et Développement
de la petite enfance

PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES



Éducation et Développement
de la petite enfance

8^e année

SOCIÉTÉS DU PASSÉ

Septembre 2011

Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse à tous les intervenants en éducation qui œuvrent, de près ou de loin, au niveau des sciences humaines de la huitième année. Il précise les résultats d'apprentissage en sciences humaines que les élèves des écoles françaises et des écoles d'immersion de l'Île-du-Prince-Édouard devraient avoir atteints à la fin du cours de sciences humaines 8^e année : *Sociétés du passé*.

S'inspirant des programmes d'études du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et du Manitoba, ce programme d'études a été conçu en vue de bien préparer les élèves à poursuivre leurs apprentissages en sciences humaines au niveau intermédiaire.

Dans le but d'alléger le texte, les termes de genre masculin sont utilisés pour désigner les femmes et les hommes.

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance tient à remercier les nombreuses personnes qui ont apporté leur expertise à l'élaboration du présent document.

- Les spécialistes qui œuvrent au sein du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, dont :

Véronique Bouchard

Spécialiste des programmes de Sciences humaines
Division des programmes en français

- Un merci tout particulier aux enseignants et enseignantes qui ont participé au développement et à la mise à l'essai de ce nouveau programme :

Kim Arsenault

Gulf Shore Consolidated

Denise Millette-Caissie

École Évangéline

Karen Leblanc

École François-Buote

Karla Murphy/Amy McFeely

Kensington Int. Senior High

Louise MacNeil

Summerside Intermediate

April Walker

Montague Intermediate

Moira McGuire

Hernewood Intermediate

- Un merci aux spécialistes qui ont été consultés lors du développement du *Module 9 : L'Amérique française* :

Georges Arsenault

Historien

Tammy MacDonald

Mi'kmaq Confederacy of PEI

Enfin, le ministère tient à remercier toutes les autres personnes qui ont contribué à la création et à la révision de ce document.

Table des matières

Introduction

Avant-propos	iii
Remerciements	iv
Tables des matières.....	v

A - Contexte et fondement

Orientations de l'éducation publique

La philosophie de l'éducation publique.....	1
Les buts de l'éducation publique	2
Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires	3

Composantes pédagogiques

Les résultats d'apprentissage	6
Principes relatifs au français parlé et écrit	7
L'évaluation.....	8
La littératie et la numératie pour tous	10
Principes relatifs à la diversité et aux perspectives culturelles	11
Les élèves ayant des besoins particuliers.....	11

L'orientation des sciences humaines

Buts de l'enseignement des sciences humaines	14
Les <i>Repères</i> de la pensée historique	15
Les <i>Portails</i> de la pensée géographique	17

Les composantes pédagogiques du programme

Le programme de sciences humaines de 7 ^e année : <i>Sociétés anciennes</i>	18
L'apprentissage fondé sur les ressources	19
Le processus de recherche.....	20
Vue d'ensemble : Résultats d'apprentissage	21

B - Plan d'enseignement

Module 6 : Introduction	27
Annexes – Module 6	35
Module 7 : Le Moyen Âge.....	49
Annexes – Module 7	87
Module 8: La Renaissance italienne	131
Annexes – Module 8.....	169
Module 9 : L'Amérique française.....	207
Annexes – Module 9.....	243
Module 10 : Conclusion.....	329
Annexes – Module 10.....	335
 Bibliographie	 339

C - Section *Boîte à outils*.....

A – Contexte et fondement

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE

La philosophie de l'éducation publique

L'objectif du système d'éducation publique de l'Île-du-Prince-Édouard est de voir au développement des élèves afin que chacun d'entre eux puisse occuper une place de choix dans la société.

Le but de l'éducation publique est de favoriser le développement de personnes autonomes, créatives et épanouies, compétentes dans leur langue, fières de leur culture, sûres de leur identité et désireuses de poursuivre leur éducation pendant toute leur vie. Elles sont ainsi prêtes à jouer leur rôle de citoyens libres et responsables, capables de collaborer à la construction d'une société juste, intégrée dans un projet de paix mondiale, et fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique s'est engagée à soutenir le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. C'est pourquoi l'école doit être un milieu où les élèves peuvent s'épanouir et préparer leur vie adulte.

L'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de cette mission qui sous-tend un partenariat avec les parents, la commission scolaire, la communauté et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Ce partenariat est essentiel à l'atteinte des objectifs d'excellence.

Les buts de l'éducation publique¹

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

- développer une soif pour l'apprentissage, une curiosité intellectuelle et une volonté d'apprendre tout au long de sa vie;
- développer la capacité de penser de façon critique, d'utiliser ses connaissances et de prendre des décisions informées;
- acquérir les connaissances et les habiletés de base nécessaires à la compréhension et à l'expression d'idées par l'entremise de mots, de nombres et d'autres symboles;
- comprendre le monde naturel et l'application des sciences et de la technologie dans la société;
- acquérir des connaissances sur le passé et savoir s'orienter vers l'avenir;
- apprendre à apprécier son patrimoine et à respecter la culture et les traditions;
- cultiver le sens des responsabilités;
- apprendre à respecter les valeurs communautaires, à cultiver un sens des valeurs personnelles et à être responsable de ses actions;
- développer une fierté et un respect pour sa communauté, sa province et son pays;
- cultiver le sens des responsabilités envers l'environnement;
- cultiver la créativité, y compris les habiletés et les attitudes se rapportant au milieu de travail;
- maintenir une bonne santé mentale et physique, et à apprendre à utiliser son temps libre de façon efficace;
- comprendre les questions d'égalité des sexes et la nécessité d'assurer des chances égales pour tous;
- comprendre les droits fondamentaux de la personne et à apprécier le mérite des particuliers;
- acquérir une connaissance de la deuxième langue officielle et une compréhension de l'aspect bilingue du pays.

¹ Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines. *Une philosophie d'éducation publique pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard*, novembre 1989, p. 1-4

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

L'atteinte de ces résultats d'apprentissage les préparera à continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont les connaissances, les habiletés et les attitudes auxquelles on s'attend de la part de tous les élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires. L'atteinte de ces résultats d'apprentissage les préparera à continuer à apprendre tout au long de leur vie. Les attentes sont décrites non en fonction de matières individuelles, mais plutôt en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes acquises dans le cadre du programme.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires suivants forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique

Civisme

Les finissants pourront apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale. Ils voudront coopérer activement dans la société afin de créer un milieu de vie sain dans le respect de la diversité.

Ils pourront, par exemple :

- démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial, et s'impliquer pour y faire valoir leurs droits;
- comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents, et planifier l'avenir en fonction de ces connaissances;
- apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres, de même que l'apport du multiculturalisme à la société, et s'engager à y contribuer positivement;
- définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques, et les défendre;
- examiner les problèmes reliés aux droits de la personne, reconnaître les différentes formes de discrimination et s'impliquer pour lutter contre ces injustices lorsqu'elles surviennent dans leur milieu;
- comprendre la notion du développement durable et ses répercussions sur l'environnement, et protéger activement les ressources naturelles de la planète dans un contexte socio-économique stable.

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire dans des contextes d'apprentissage variés afin de penser logiquement, d'approfondir leurs savoirs et de communiquer efficacement.

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire dans des contextes d'apprentissage variés afin de penser logiquement, d'approfondir leurs savoirs et de communiquer efficacement.

Ils pourront, par exemple :

- explorer, évaluer et exprimer leurs propres idées, leurs connaissances, leurs perceptions et leurs sentiments;

- comprendre les faits et les rapports présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux;
- exposer des faits et donner des directives de façon claire, logique, concise et précise devant divers auditoires;
- manifester leur connaissance de la deuxième langue officielle;
- trouver, traiter, évaluer et partager des renseignements;
- faire une analyse critique des idées transmises par divers médias.

Technologie

Les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

Ils pourront, par exemple :

- utiliser les technologies actuelles afin de créer des projets, de rédiger des productions écrites, de communiquer, de partager des travaux et de rechercher adéquatement de l'information;
- démontrer une compréhension de l'impact de la technologie sur la société;
- démontrer une compréhension des questions d'ordre moral reliées à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.

Développement personnel

Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Ils pourront, par exemple :

- faire une transition vers le marché du travail et les études supérieures;
- prendre des décisions éclairées et en assumer la responsabilité;
- travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un objectif;
- démontrer une compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie;
- choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières;
- démontrer des habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles;
- démontrer de la curiosité intellectuelle, un esprit entreprenant et un sens de l'initiative;
- faire un examen critique des questions d'ordre moral.

Expression artistique

Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Ils pourront, par exemple :

- utiliser diverses formes d'art comme moyens de formuler et d'exprimer des idées, des perceptions et des sentiments;
- démontrer une compréhension de l'apport des arts à la vie quotidienne et économique, ainsi qu'à l'identité et à la diversité culturelle;
- démontrer une compréhension des idées, des perceptions et des sentiments exprimés par autrui sous diverses formes d'art;
- apprécier l'importance des ressources culturelles (théâtre, musées, galeries d'art, etc.).

Résolution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés à toutes les matières scolaires.

Ils pourront, par exemple :

- recueillir, traiter et interpréter des renseignements de façon critique afin de faire des choix éclairés; utiliser, avec souplesse et créativité, diverses stratégies en vue de résoudre des problèmes;
- résoudre des problèmes seuls et en groupe;
- déceler, décrire, formuler et reformuler des problèmes;
- formuler et évaluer des hypothèses;
- constater, décrire et interpréter différents points de vue, en plus de distinguer les faits des opinions

Langue et culture française

Les finissants seront pleinement conscients de la vaste contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne.

Les finissants seront pleinement conscients de la vaste contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne. Ils reconnaîtront qu'ils appartiennent à une société dynamique, productive et démocratique, respectueuse des valeurs culturelles de tous, et que le français et l'anglais font partie de leur identité.

Ils pourront, par exemple :

- s'exprimer couramment en français à l'oral et à l'écrit;
- manifester le goût de la lecture et de la communication en français;
- accéder à l'information en français provenant des divers médias et la traiter;
- faire valoir leurs droits et assumer leurs responsabilités en tant que francophones ou francophiles;
- démontrer une compréhension de la nature bilingue du Canada et des liens d'interdépendance culturelle qui façonnent le développement de la société canadienne.

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage² L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de **résultat d'apprentissage**.

« Un résultat d'apprentissage n'est pas un objectif. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : alors que l'objectif précise ce que l'enseignant doit faire, le résultat décrit ce que l'élève doit avoir appris dans une période donnée. »

Un **résultat d'apprentissage** décrit le comportement en précisant les habiletés, les stratégies, les connaissances mesurables, les attitudes observables qu'un élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage n'est pas un objectif. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : alors que l'objectif précise ce que l'enseignant doit faire, le résultat décrit ce que l'élève doit avoir appris dans une période donnée.

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont précisés à chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 12^e année.

Il y a **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage de fin de cycle (RAC)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Ils précisent les RAG à la fin de la 3 ^e , 6 ^e , 9 ^e et 12 ^e année.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés spécifiques, les connaissances et la compréhension que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.

La gradation du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage spécifiques d'une année à l'autre permettra à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et ses attitudes.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut qu'au cours des années antérieures et subséquentes les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus. Par exemple, pour l'atteinte d'un résultat d'apprentissage spécifique en 9^e année, on aura travaillé aux apprentissages en 7^e et

² Adapté de la Nouvelle-Écosse. Programme de français M-8, p. 3-4.

en 8^e année, et l'élève devra réinvestir les connaissances et les habiletés au cours des années suivantes.

La présentation des résultats d'apprentissage par année, qui est conforme à la structure établie dans ce document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage seront abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme. En mettant l'accent sur l'acquisition de compétences linguistiques, les interventions pédagogiques seront de l'ordre du « comment » développer une habileté et du « comment » acquérir une notion, plutôt que du « quoi » enseigner. La diversité des stratégies pédagogiques mobilisera l'expérience et la créativité du personnel.

Principes relatifs au français parlé et écrit

L'école doit favoriser le perfectionnement du français à travers le rayonnement de la langue et de la culture française, dans l'ensemble de ses activités.

La langue étant un instrument de pensée et de communication, le français représente le véhicule principal d'acquisition et de transmission des connaissances dans nos écoles, peu importe la discipline enseignée. C'est en français que l'élève doit prendre conscience de la réalité, analyser ses expériences personnelles et maîtriser le processus de la pensée logique avant de communiquer. Parce que l'école doit assurer l'approfondissement et l'élargissement des connaissances fondamentales du français, aussi bien que le perfectionnement de la langue parlée et écrite, la qualité du français utilisé et enseigné à l'école est la responsabilité de tous les enseignants.

(...) la qualité du français utilisé et enseigné à l'école est la responsabilité de tous les enseignants.


Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance sollicite, par conséquent, la collaboration de tous les enseignants pour promouvoir une tenue linguistique de haute qualité à l'école. Il rappelle que c'est au cours d'activités scolaires et de l'apprentissage, quelle que soit la discipline, que l'élève enrichit sa langue et perfectionne ses moyens d'expression orale et écrite.

(...) c'est au cours d'activités scolaires et de l'apprentissage, quelle que soit la discipline, que l'élève enrichit sa langue et perfectionne ses moyens d'expression orale et écrite.

Il importe aux titulaires de cours de maintenir dans leur classe une ambiance favorable au développement et à l'enrichissement du français, et de sensibiliser l'élève au souci de l'efficacité linguistique, tant sur le plan de la pensée que sur celui de la communication. De fait, chaque enseignant détient le rôle de modèle sur le plan de la communication orale et écrite. Pour ce faire, chacun doit multiplier les occasions d'utiliser le français et s'efforcer d'en maintenir la qualité en portant une attention particulière au vocabulaire technique de sa discipline ainsi qu'à la clarté et à la précision du discours oral et écrit.

L'évaluation

L'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont l'enseignement est offert aux élèves. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.



L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts.

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ont chacune un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

L'évaluation vise divers buts :

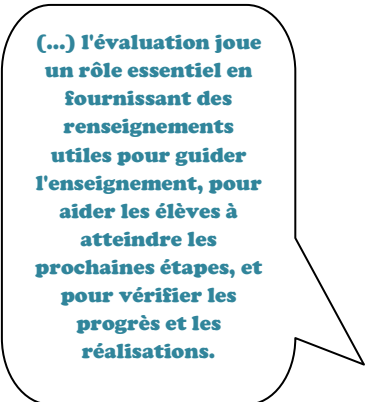
L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

Cette évaluation éclaire les enseignants sur ce que les élèves comprennent, et leur permet de planifier et d'orienter l'enseignement tout en fournissant une rétroaction utile aux élèves.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

Cette évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage (métacognition), et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à leur égard.

L'évaluation de l'apprentissage (sommative)



(...) l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à atteindre les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations.

Les renseignements recueillis à la suite de cette évaluation permettent aux élèves, aux enseignants et aux parents, ainsi qu'à la communauté éducative au sens large, d'être informés sur les résultats d'apprentissage atteints à un moment précis. L'évaluation de l'apprentissage peut servir d'évaluation *au service de* l'apprentissage lorsqu'elle est utilisée pour planifier les interventions et pour guider l'enseignement afin de continuer à favoriser la réussite.

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à atteindre les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent au but visé et aux besoins individuels des élèves.

Les *indicateurs de rendement* reflètent la profondeur, l'étendue et l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- l'enseignement et l'évaluation sont différenciés en fonction des besoins des élèves;
- les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit les rétroactions descriptives, et travaillent pour ajuster leur performance);
- l'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu;
- les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

La littératie et la numératie pour tous

(...) Les connaissances, les habiletés et les stratégies reliées à la littératie et la numératie ne sont pas uniquement des concepts à être enseignés et appris. Elles font partie intégrante de notre façon de comprendre le monde (...)

Au cours des dernières années, nous en sommes venus à comprendre que les connaissances, les habiletés et les stratégies reliées à la littératie et la numératie ne sont pas uniquement des concepts à être enseignés et appris. Elles font partie intégrante de notre façon de comprendre le monde, de communiquer avec celui-ci et de participer à sa construction. C'est grâce à ces outils que l'élève deviendra un membre actif de sa communauté.

« La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. »

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année* », 2004, p. 5.

« La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, sur des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis quand les autres sont exclus d'une grande partie de la communication collective. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté. »

Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012.

« La numératie englobe les connaissances et les compétences requises pour gérer efficacement les exigences relatives aux notions de calcul de diverses situations. »

Statistique Canada, 2008.

« La *numératie* est une compétence qui se développe non seulement en étudiant les mathématiques, mais aussi dans l'étude des autres matières. Il s'agit de l'acquisition d'une connaissance des *processus mathématiques* et d'une appréciation de leur *nature*. Ainsi on développe un *sens de l'espace et des nombres* qu'on utilise dans des *contextes significatifs* qui reflètent notre monde. La confiance accrue au fur et à mesure qu'on se sert de sa compréhension et de sa *créativité en résolution de problèmes* rend l'apprenant plus compétent à fonctionner dans une société en évolution constante, et surtout sur le plan *technologique*. »

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2010.

Principes relatifs à la diversité et aux perspectives culturelles

Le présent programme d'études est inclusif et est conçu pour aider tous les élèves à réaliser leur potentiel en leur donnant accès à des objectifs d'apprentissage identiques.

Le présent programme d'études est inclusif et est conçu pour aider tous les élèves à réaliser leur potentiel en leur donnant accès à des objectifs d'apprentissage identiques.

Toutefois, de nombreux facteurs influent sur le développement des aptitudes à parler, à lire, à échanger et à écrire. Quand ils conçoivent des expériences d'apprentissage pour leurs élèves, les enseignants doivent donc tenir compte des caractéristiques variées qui distinguent les jeunes dont ils sont responsables (qu'elles se reflètent dans leurs besoins d'apprentissage, leurs expériences, leurs intérêts ou leurs valeurs).

La diversité culturelle et sociale

La diversité culturelle et sociale est une ressource qui vise à enrichir et à élargir l'expérience d'apprentissage de tous les élèves. Non seulement les élèves ont-ils cette ressource à leur disposition, mais aussi la portent-ils en eux, la rendant ainsi exploitable dans la salle de classe. Au sein d'une communauté d'apprenants, les élèves ainsi sensibilisés à la diversité culturelle peuvent comprendre et exprimer des points de vue et des expériences variés, teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur bagage culturel. Ils apprennent ainsi que plusieurs points de vue sont possibles et développent un plus grand respect pour la différence. Ils sont ainsi encouragés à accepter d'autres façons de voir le monde.

Les élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignants doivent adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves (...)

Les résultats du programme énoncés dans le présent guide sont importants pour tous les apprenants et servent de cadre à un éventail d'expériences d'apprentissage pour tous les élèves, y compris ceux qui ont besoin de plans éducatifs individuels.

Pour obtenir les résultats voulus, certains élèves peuvent avoir besoin de matériel spécialisé, par exemple, des machines braille, des instruments grossissants, des traitements de texte avec vérification orthographique et autres programmes informatiques, des périphériques comme des synthétiseurs vocaux et des imprimés en gros caractères. On peut compter dans les résultats relatifs à l'oral et à l'écoute toutes les formes de communication verbale et non verbale, dont le langage gestuel et les communicateurs.

Les enseignants doivent adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves, et utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des résultats attendus dans le cadre du programme, de manière à planifier des expériences d'apprentissage convenant aux besoins d'apprentissage des élèves. Si des résultats particuliers sont impossibles à atteindre ou ne conviennent pas à certains élèves, les enseignants peuvent fonder l'établissement des objectifs d'apprentissage de ces élèves sur les énoncés de résultats du programme général, sur les résultats à atteindre à des étapes clés du programme et sur des résultats particuliers du programme pour les niveaux antérieurs et postérieurs, en guise de point de référence.

L'utilisation d'expériences d'apprentissage et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage variées, ainsi que l'accès à des ressources diversifiées pertinentes au contenu et au contexte, contribuent à rejoindre les différents styles d'apprenants d'une classe et favorisent l'apprentissage et le succès. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Certains élèves seront en mesure d'atteindre les résultats d'apprentissage visés par la province si l'on apporte des changements aux stratégies d'enseignement, à l'organisation de la salle de classe et aux techniques d'appréciation du rendement. Par contre, si ces changements ne suffisent pas à permettre à un élève donné d'atteindre les résultats d'apprentissage visés, alors un plan éducatif individualisé (P.E.I.) peut être élaboré.

Les élèves qui ont des besoins spéciaux bénéficient de la diversité des groupements d'élèves qui permettent le maximum d'interactions entre l'enseignant et les élèves, et entre ces derniers. Voici divers groupements possibles :

- enseignement à la classe complète;
- enseignement à de petits groupes;
- apprentissage en petits groupes;
- groupes d'apprentissage coopératif;
- enseignement individuel;
- travail indépendant;
- apprentissage avec partenaire;
- enseignement par un pair;
- travail à l'ordinateur supervisé par l'enseignant.

Les enseignants devraient adapter leur enseignement pour stimuler l'apprentissage des élèves doués et utiliser la progression d'énoncés de résultats du programme pour planifier des expériences significatives. Par exemple, les élèves qui ont déjà obtenu les résultats du programme s'appliquant à leur niveau particulier peuvent travailler à l'obtention de résultats relevant du niveau suivant.

Dans la conception des tâches d'apprentissage destinées aux apprenants avancés, les enseignants devraient envisager des moyens permettant aux élèves d'améliorer leurs connaissances, leur processus mental, leurs stratégies d'apprentissage, leur conscience d'eux-mêmes et leurs intuitions. Ces apprenants ont aussi besoin de maintes occasions d'utiliser le cadre des résultats du programme général pour concevoir eux-mêmes des expériences d'apprentissage qu'ils pourront accomplir individuellement ou avec des partenaires.

Bon nombre des suggestions visant l'enseignement et l'apprentissage offrent des contextes permettant l'accélération et l'enrichissement, comme par exemple : l'accent sur l'expérience, l'enquête et les perspectives critiques. La souplesse du programme en ce qui

concerne le choix des textes permet aussi d'offrir des défis et de rehausser l'apprentissage pour les élèves ayant des aptitudes linguistiques spéciales.

Les élèves doués ont besoin d'occasions de travailler dans le cadre de types de regroupements divers, notamment des groupes d'apprentissage réunissant des degrés d'aptitude différents ou semblables, des groupes réunissant des intérêts différents ou semblables et des groupes de partenaires.

La différenciation

**(...) tous les élèves
sont capables
d'apprendre, mais
[...] ils ne le font pas
tous nécessairement
au même rythme ni
de la même manière.**

Une stratégie particulièrement utile à l'enseignant est la différenciation. Il s'agit d'une stratégie qui reconnaît que tous les élèves sont capables d'apprendre, mais qu'ils ne le font pas tous nécessairement au même rythme ni de la même manière. Les enseignants doivent continuellement chercher de nouvelles stratégies et se constituer leur propre répertoire de stratégies, de techniques et de matériel qui faciliteront l'apprentissage des élèves dans la majorité des situations. La différenciation de l'enseignement n'est pas une stratégie d'enseignement spécialisé, mais constitue plutôt une stratégie qui prône l'équilibre, qui reconnaît les différences entre les élèves et qui agit sur ces différences.

Pour reconnaître et valoriser la diversité chez les élèves, les enseignants doivent envisager des façons :

- de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusifs qui appuient tous les apprenants;
- d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les apprenants de la classe;
- d'adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement, les stratégies d'évaluation, le temps et les ressources d'apprentissage aux besoins des apprenants et de mettre à profit leurs points forts;
- de donner aux apprenants des occasions de travailler dans divers contextes d'apprentissage, y compris les regroupements de personnes aux aptitudes variées;
- de relever la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'y réagir;
- de mettre à profit les niveaux individuels de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves;
- de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui misent sur les forces des apprenants;
- de veiller à ce que les apprenants utilisent leurs forces comme moyen de s'attaquer à leurs difficultés;
- d'utiliser les forces et les aptitudes des élèves pour stimuler et soutenir leur apprentissage;
- d'offrir des pistes d'apprentissage variées;
- de souligner la réussite des tâches d'apprentissage que les apprenants estimaient trop difficiles pour eux.

L'orientation des sciences humaines

Buts de l'enseignement des sciences humaines

Les sciences humaines étudient l'organisation et le développement des sociétés sur leurs territoires³. Les sciences humaines traitent aussi de la personne comme membre d'un groupe social, des relations entre les personnes et des relations des personnes avec leurs territoires et leurs institutions sociales. Elles fournissent ainsi aux élèves un contexte propice à l'apprentissage de leur rôle de citoyen.

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

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

- Les apprentissages des sciences humaines contribuent à la formation intellectuelle en amenant les élèves à développer et à raffiner leur **pensée critique**. Ceci se réalise par la fréquentation des réalités relatives à l'organisation d'une société sur son territoire, des enjeux qui l'ont formée et transformée, et par la réflexion que cela implique. Ce faisant, les élèves apprennent à exprimer leur point de vue, à accepter celui des autres et à nuancer le leur.
- L'étude de l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui contribue à la **formation sociale** des élèves en les amenant à mieux comprendre et expliquer le présent pour y intervenir.

³ Territoire : le mot territoire désigne un espace organisé et construit qui tient compte à la fois du milieu naturel et des transformations que les humains y ont apportées.

Les concepts de la pensée historique⁴

Les six concepts de la pensée historique ont été développés par l'équipe de Peter Seixas du Centre for the Study of Historical Consciousness de l'UBC pour tenter de répondre à la question suivante :

Que devraient savoir les élèves et que devraient-ils être en mesure de faire une fois qu'ils ont terminé leur formation en histoire à l'école⁵?

Selon Seixas, la mémorisation de faits et de dates n'est certainement pas la bonne réponse à cette question. Si ce n'est pas la connaissance cumulative de faits, alors quel est le fondement d'un programme d'histoire qui s'étend sur plusieurs années? Quel que soit ce fondement, il doit guider les évaluations en histoire. Sinon, comment être certain de bien mesurer les véritables acquis? Le présent document vise à définir la réflexion historique aux fins de construire nos évaluations en histoire.

La réflexion historique, ce n'est pas tout ou rien : à la base de sa définition repose la notion de progression, mais la progression vers quoi? Des chercheurs ont identifié les concepts historiques «structurels» qui forment la base de la réflexion historique. Le *Projet de la Pensée historique* adopte cette approche, avec six concepts de la réflexion historique distincts, mais étroitement interreliés. Voici un résumé de ces six concepts :

Établir une pertinence historique	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'établir « qui » et « quoi » étudier. • Qu'est-ce qui est important de retenir? Pourquoi? Pour qui?
Recourir aux faits découlant des sources primaires	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver, sélectionner, interpréter et contextualiser des sources primaires. • Formuler des hypothèses : qu'est-ce que cette source nous apprend sur le passé?
Dégager la continuité et le changement	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui a changé? • Qu'est-ce qui est demeuré inchangé?
Analyser les causes et les conséquences	<ul style="list-style-type: none"> • Qui ou qu'est-ce qui a influencé l'histoire, et quelles ont été les répercussions de ces changements? • Comment la suite des événements aurait pu être altérée si...
Adopter une perspective historique	<ul style="list-style-type: none"> • « Le passé est un pays étranger. » (Il faut éviter le <i>présentisme</i>.) • Il faut comprendre le contexte social, culturel, intellectuel et même émotionnel qui a façonné la vie et les actions des gens du passé.
Comprendre la dimension morale	<ul style="list-style-type: none"> • L'adoption d'un point de vue nous oblige à comprendre les différences entre notre univers moral et celui de sociétés disparues. • Il faut éviter d'imposer au passé nos propres valeurs contemporaines.

⁴ Adapté du document de Seixas, P. *Benchmark of Historical Thinking: a Framework for Assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC (2006), Annexe 1, p. 1-2.

⁵ Voir le site Web du *Projet de la pensée historique* au <http://historicalthinking.ca/>

Mis ensemble, ces concepts lient la « réflexion historique » aux compétences de la « littératie historique ». Il importe également de noter que ces éléments ne sont pas des « compétences », mais plutôt un ensemble de concepts qui guident et façonnent la pratique de l'histoire. Ce sont, en quelque sorte, des outils que les enseignants peuvent utiliser pour interroger l'histoire et amener les élèves à faire de même. Afin de comprendre la continuité et le changement, par exemple, il faut savoir ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé. La réflexion historique ne prend son sens que lorsqu'elle repose sur un contenu pertinent.

Les Portails de la pensée géographique⁶

Tout comme pour le principe de la pensée historique, des auteurs se sont inspirés des travaux de Peter Seixas en histoire pour créer une série de six concepts appelés « portails » et qui servent de point d'entrée pour transformer des contenus géographiques en sujets d'analyse. Comme pour les six repères de la pensée historique, ces portails ne sont pas des « contenus » qui doivent être enseignés aux élèves, mais bien des sources de questions ou des points à prendre en considération qui invitent les jeunes à penser de façon critique lors de leurs apprentissages. Selon Bahbahani et Tu Huynh (2008), ces portails ont deux fonctions :

- Les enseignants peuvent se servir de ces concepts pour soulever des questions critiques à propos des contenus géographiques;
- Les élèves peuvent apprendre à utiliser ces concepts comme des outils pour les aider à réfléchir de façon plus sophistiquée au sujet de leurs environnements naturel et humain.

Voici un résumé des six portails de la pensée géographique:

Établir l'importance géographique	<ul style="list-style-type: none"> • Quels phénomènes ou lieux géographiques doit-on privilégier et pourquoi? • Pour qui est-ce important?
Interpréter les faits géographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles interprétations peuvent être générées à partir des faits géographiques? • Les sources d'information sont-elles valides? (sources primaires, secondaires et tertiaires)
Dégager les modèles et les tendances	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles déductions peut-on tirer au sujet de la variation et de la distribution des phénomènes géographiques? • Qu'est-ce qui a changé? Quels phénomènes sont demeurés constants?
Analyser les interactions et les associations	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les facteurs environnementaux et les êtres humains s'influencent-ils? • Quels phénomènes se produisent simultanément, sans toutefois s'influencer mutuellement?
Développer un sens de l'espace	<ul style="list-style-type: none"> • Quels aspects humains et physiques caractérisent un lieu? • À quoi peut ressembler la vie dans cet endroit?
Porter un jugement géographique	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles pratiques devrait-on adopter face à un certain phénomène géographique? • Quel jugement de valeur devrait-on porter sur un sujet, et selon quelle perspective?

⁶ Adapté de Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 2 à 8

Les composantes pédagogiques du programme

Le programme de sciences humaines 8^e année : *Sociétés du passé*

Les cours de sciences humaines doivent s'orienter vers une connaissance du développement de l'humanité qui inclut le passé en tant que dimension ayant un impact déterminant sur le présent et permet de mieux cibler ce qu'il sera possible de faire à l'avenir. En adoptant cette approche, l'apprentissage des sciences humaines devient une expérience de vie qui mise sur la jeunesse et qui fait d'elle le lien entre le passé et le futur.

En huitième année, les élèves se concentrent sur trois grands moments qui ont marqué l'histoire de l'humanité : le Moyen Âge, la Renaissance et l'établissement d'une nouvelle société en Amérique du Nord. Le but de chaque module est de fournir à l'élève une démarche pour lire l'organisation d'une société afin de découvrir comment les humains de cette époque se sont organisés pour vivre ensemble sur un territoire donné. La démarche sur laquelle la structure de chaque module est basée propose d'étudier les aspects suivants dans chaque société :

- La géographie
- Les groupes sociaux et politiques et leur hiérarchie
- L'économie
- Les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur de la société étudiée

Les principes qui sous-tendent le programme de sciences humaines 8^e année sont déterminants pour atteindre les résultats escomptés.

- L'étude des sciences humaines doit se rattacher à des **expériences concrètes**. Ce qui est abordé dans le cadre des cours doit créer un lien avec le vécu de l'élève. Mieux vaut, en sciences humaines, approfondir un certain nombre de concepts pertinents, plutôt que de faire un survol superficiel d'un ensemble de faits plus ou moins disparates.
- L'**intégration** est essentielle à l'étude des sciences humaines. Peu de sujets peuvent d'ailleurs être abordés sans que des liens s'établissent avec d'autres domaines de connaissance. De même, le temps et l'espace sont des composantes indissociables d'un bon apprentissage en sciences humaines.
- L'étude des sciences humaines doit favoriser l'acquisition de **valeurs sociales positives**. On peut aborder des sujets controversés dans les cours et s'en servir comme d'un tremplin pour faire acquérir aux élèves des attitudes saines. Entre autres, l'élève doit profiter des cours de sciences humaines pour bien comprendre qu'il est possible d'avoir différents points de vue, selon la perspective où l'on se situe. Le respect des différences est l'aboutissement logique de la démarche.
- L'étude des sciences humaines doit **présenter des défis** à l'élève. Que les activités suggérées se déroulent individuellement ou en groupe, elles seront motivantes et proposeront un défi à l'élève. Amener l'élève, par exemple, à élaborer des arguments pour appuyer ses dires aura plus de valeur pédagogique et d'intérêt que de se limiter à lui demander d'émettre une opinion.

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 implique les principes suivants :

- Les élèves doivent utiliser différents types de ressources : divers manuels, encyclopédies, livres, sites Web, membres de la communauté et autres invités, revues, films, vidéos, logiciels et bases de données, objets à manipuler, jeux, cartes, musées, galeries d'art, sorties, voyages, photos, objets, équipement de production, spectacles, enregistrements, etc.
- 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. Il offre la possibilité d'un enseignement et d'un apprentissage de stratégies et d'habiletés menant à l'apprentissage autonome et continu.
- 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, les connaissances nécessaires au cours du XXI^e siècle exigeront que les élèves soient capables de trouver l'information, de l'évaluer et de l'utiliser de façon innovatrice selon les besoins individuels et collectifs.
- 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. 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 (appelé « méthode historique » dans les RAS et les plans d'enseignement) 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 innovatrices.

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 renseignements;
- communiquer des renseignements 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.

Vue d'ensemble : Résultats d'apprentissages du programme de sciences humaines 7^e et 8^e année

Résultats d'apprentissages généraux (RAG)

Puisque le programme de sciences humaines de 8^e année est, en quelque sorte, la suite du programme de 7^e année, il est utile de présenter une vision d'ensemble des deux programmes d'études afin d'assurer une certaine continuité.

Septième année : *Sociétés anciennes*

Module 1 : Introduction

L'élève sera en mesure de décrire le travail de l'historien et la transition vers la sédentarisation des sociétés humaines.

Module 2 : L'Égypte ancienne

L'élève sera en mesure de lire l'organisation de la société égyptienne ancienne.

Module 3 : La Grèce athénienne

L'élève sera en mesure de lire l'organisation de la société grecque à l'époque de Périclès.

Module 4 : L'Empire romain

L'élève sera en mesure de lire l'organisation de la société de l'Empire romain des I^{er} et II^e siècles de notre ère.

Module 5 : Conclusion

L'élève sera en mesure de comparer différentes sociétés.

Huitième année : *Sociétés du passé*

Module 6 : Introduction

L'élève sera en mesure de comparer différentes interprétations historiques.

Module 7 : Le Moyen Âge

L'élève sera en mesure de lire l'organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (500-1400).

Module 8 : La Renaissance

L'élève sera en mesure de lire l'organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien.

Module 9 : L'Amérique française

L'élève sera en mesure de lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763).

Module 10 : Conclusion

L'élève sera en mesure de comparer différentes sociétés.

Résultats d'apprentissages spécifiques (RAS)

Module 6 : Introduction

<i>À la fin de la 8^e année, l'élève devrait être capable de...</i>
6. Comparer différentes interprétations historiques.
6.1 Analyser la chute de l'Empire romain
6.2 Décrire la situation sociale, politique et économique en Europe à l'aube du Moyen Âge

Module 7 : Le Moyen Âge

<i>À la fin de la 7^e année, l'élève devrait être capable de...</i>
7. Lire l'organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500 à 1400)
7.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes
7.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire franco-anglais
7.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400)
7.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans les sociétés franco/anglo-saxonnes
7.5 Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux des sociétés franco/anglo-saxonnes
7.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur des sociétés franco/anglo-saxonnes
7.7 Comparer les sociétés du territoire franco-anglais du Moyen Âge à la société contemporaine
7.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l'organisation de la société médiévale et du monde musulman
7.9 Comparer son point de vue à celui d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les 2 RAS suivants peuvent être touchés à n'importe quel moment durant le module :

A. Utiliser la **méthode historique** pour l'étude de la société médiévale

B. Interpréter différents types de graphiques, tableaux et **documents** au sujet de la société étudiée

Module 8 : La Renaissance italienne

<i>À la fin de la 8^e année, l'élève devrait être capable de...</i>
8. Lire l'organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien
8.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société italienne de la Renaissance
8.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire italien de la Renaissance
8.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire italien de la Renaissance
8.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société italienne de la Renaissance
8.5 Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance
8.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur de la société italienne de la Renaissance
8.7 Comparer la société italienne de la Renaissance à la société contemporaine
8.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l'organisation de la société italienne de la Renaissance à celle de la société japonaise des XVI ^e et XVII ^e siècles
8.9 Comparer son point de vue à celui d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les 2 RAS suivants peuvent être touchés à n'importe quel moment durant le module :

A. Utiliser la **méthode historique** pour l'étude de la société italienne à l'époque de la Renaissance

B. Interpréter différents types de graphiques, tableaux et **documents** au sujet de la société étudiée

Module 9 : L'Amérique française

<i>À la fin de la 7^e année, l'élève devrait être capable de...</i>
9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)
9.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société française en Atlantique pendant le Régime français
9.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire de l'Acadie sous le Régime français
9.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire de l'Acadie du Régime français
9.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société acadienne du Régime français
9.5 Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société acadienne du Régime français
9.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur du territoire français en Amérique
9.7 Comparer la société acadienne du Régime français à la société contemporaine
9.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l'organisation de la société acadienne et de la société mi'kmaq
9.9 Comparer son point de vue à celui d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les 2 RAS suivants peuvent être touchés à n'importe quel moment durant le module :

A. Utiliser la **méthode historique** pour l'étude de la société acadienne du Régime français

B. Interpréter différents types de graphiques, tableaux et **documents** au sujet de la société étudiée

Module 10 : Conclusion

<i>À la fin de la 8^e année, l'élève devrait être capable de...</i>
10. Comparer différentes sociétés
10.1 Comparer la société franco-anglaise du Moyen Âge, la société italienne de la Renaissance et la société acadienne du Régime français

Légende utilisée dans le plan d'enseignement :



= L'apparition du symbole du globe terrestre indique que l'activité d'apprentissage proposée dans le Plan d'enseignement a été développée pour travailler un des six

Portails de la pensée géographique :

- Établir l'importance géographique
- Interpréter les faits géographiques
- Dégager les modèles et les tendances
- Analyser les interactions et les associations
- Développer le sens de l'espace
- Porter un jugement géographique

*Source : Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium.



= L'apparition du symbole du sablier indique que l'activité d'apprentissage proposée dans le Plan d'enseignement a été développée pour travailler un des six concepts

du Projet de la Pensée historique :

- Établir une pertinence historique
- Recourir aux faits découlant des sources primaires
- Dégager la continuité et le changement
- Analyser les causes et les conséquences
- Adopter des points de vue historiques
- Comprendre la dimension morale

*Source : Denos, M. et Case, R. (2006) *Teaching About Historical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium.

(Voir le site du Projet de la Pensée historique au <http://historicalthinking.ca/> pour plus d'information au sujet des six concepts de la réflexion historique.)

Sciences humaines – 8^e année
Module 6

Introduction

Plan d'enseignement

Durée suggérée : de 10 à 15 périodes

Sciences humaines 8^e année

Sociétés du passé

Vue d’ensemble du Module 6 : Introduction

À la fin de la 8^e année, l’élève devrait être capable de...

10. Comparer différentes interprétations historiques

6.1 Analyser la chute de l’Empire romain

6.2 Décrire la situation sociale, politique et économique en Europe à l’aube du Moyen Âge

Module 6 : Introduction

RAG : 6. Comparer différentes interprétations historiques

RAS : 6.1 Analyser la chute de l’Empire romain

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Énumérer des causes possibles de la chute de l’Empire romain.
- Donner son opinion au sujet des causes de la chute de l’Empire romain.
- Donner des exemples pour illustrer les concepts de causes et conséquences.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

6-A1 : Schéma – Les caractéristiques d’une société

6-A2 : Schéma – Les caractéristiques d’une société – Feuille de travail

6-B : Liste de facteurs qui expliquent la chute de l’Empire romain

6-C1 : Tableau « Causes et conséquences » : La chute de l’Empire romain

6-C2 : Tableau « Causes et conséquences » : Exemple

6-C3 : Schéma « Causes et conséquences » : Exemple de la chute de l’Empire romain

– Section *Boîte à outils* : Outil n° 1 : Les étapes de la méthode historique

Outil n° 4 : Schéma Causes et conséquences

– LAMARE, Line, *Réalités 1B : Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 183 à 211.

RESSOURCES MISES EN ŒUVRE AVEC LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES

7^e année :

– TOUTANT, Arnold et DOYLE, Susan, *L’Antiquité, Horizons 7*, Éditions Chenelière, 2004, p. 192-193.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 156-157 et 186 à 189.

– CHRISP, Peter, *L’Empire romain : Les thématiques de l’encyclopédi@*, ERPI, 2007.

– GUY, John, *Les Romains*, Éditions Chenelière, 2007.

– DIEULAFAIT, Francis, *Rome et l’Empire romain* (Coll. Les Encyclopes), Éditions Milan, 2003.

AUTRES RESSOURCES :

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 10 à 12.

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006 :, pour plus d’information sur les concepts de « Causes et conséquence », voir p. 35 à 44.

Matériel audiovisuel associé :

N.D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concepts clés :

barbares : Nom que donnaient les Romains et les Grecs aux peuples germaniques du nord et de l’est de l’Europe. (signifie « non-grec » ou « non-romain »)

empire : Ensemble de territoires ou de pays gouvernés par une autorité unique (un empereur).

déclin : Diminution de grandeur, de valeur, d’importance.

Occident : Partie ouest du monde. À l’époque médiévale, cela voulait dire l’Empire romain d’Occident et l’ensemble de l’Europe. Aujourd’hui, ce terme regroupe les pays d’Europe et tous les pays, comme le Canada et les États-Unis, dont l’origine remonte à l’Europe et qui ont été influencés par le christianisme.

christianisme : Religion fondée sur les enseignements de Jésus-Christ.

Empire byzantin : (Capitale = Constantinople, aujourd’hui Istanbul, en Turquie) Empire romain d’Orient. (Durant le IV^e siècle, l’Empire romain est divisé en deux : la partie occidentale est gouvernée à partir de Rome, alors que la partie orientale, à partir de Byzance, qui est devenue Constantinople par la suite, en l’honneur de l’empereur Constantin. L’Empire romain d’Occident disparaît en 476, alors que l’Empire byzantin dure jusqu’en 1453.)

Pistes d’enseignement

Élaboration :

Cette section a deux buts : 1) permettre à l’élève de se remettre dans le contexte historique de la fin de l’Antiquité (de reprendre là où le programme arrête à la fin de la 7^e année) et de voir les changements qui se sont produits pour que les historiens en déduisent qu’une nouvelle grande période historique est sur le point de commencer; et 2) inviter l’élève à examiner les causes possibles de la chute de l’Empire romain afin de se former sa propre opinion sur le sujet. Il est important de préciser que plusieurs théories existent pour expliquer le déclin de cet immense empire et que différents historiens offrent diverses interprétations.


Voici des exemples d’activités qui peuvent être utilisées pour atteindre le RAS.

L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Activité de révision : L’Empire romain**

À l’aide de l’Annexe 6-A : « Schéma : Les caractéristiques d’une société », les élèves tentent de se rappeler le plus grand nombre de caractéristiques possible au sujet de l’Empire romain. Ils peuvent feuilleter les pages 183 à 211 dans *Réalités 1B* pour trouver des mots clés à mettre dans les cases. **Note à l’enseignant : Le schéma « Les caractéristiques d’une société » est introduit en 7^e année dans le programme d’études *Sociétés anciennes*. Voir le plan d’enseignement et les annexes du Module 1, RAS 1.2 – *Décrire les caractéristiques d’une société* pour les activités de modélisation et de pratique guidée qui vont avec ce schéma.**

2. **Problème à résoudre :** *Qu’est-ce qui a provoqué la chute de l’Empire romain?* Demander aux élèves de formuler des hypothèses (Réviser les étapes de la méthode historique à l’aide de l’outil n° 1 – *Les étapes de la méthode historique*) avant de lire les facteurs susceptibles d’avoir joué un rôle dans le déclin de Rome de l’Annexe 6-B : « Liste des facteurs qui expliquent la chute de l’Empire romain ». Ils doivent répondre aux deux questions de la conclusion. Lors de la mise en commun des réponses, insister sur les différences d’opinions. (Les historiens n’arrivent pas encore à s’entendre sur les causes exactes de la chute de l’Empire romain.)

3.  **Les causes de la chute : Analyser les causes et les conséquences** - Demander aux élèves de choisir quelques facteurs de la liste de l’Annexe 6-B : « Liste des facteurs qui expliquent la chute de l’Empire romain » et de créer un schéma illustrant les causes et les conséquences de ces facteurs. Ils peuvent utiliser le modèle de l’Annexe 6-C1 : « Tableau Causes et Conséquences – La chute de l’Empire romain » ou celui de la section *Boîte à outils* (Outil n°4 : *Schéma Causes et Conséquences*). L’énoncé dans le cercle « point de départ » pourrait être reformulé à partir de la liste d’énoncés de l’Annexe 6-B.

RAS 6.1 – Analyser la chute de l’Empire romain

Pistes d’évaluation	
<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser une échelle de notation de type « Justifier son choix » pour faire une évaluation formative ou sommative de l’Activité 2. ● Voir l’Annexe 6-C2 : « Schéma Causes et Conséquences » - Exemple de la chute de l’Empire romain. 	

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de classer les facteurs de l’Annexe 6-B : « Liste de facteurs qui expliquent la chute de l’Empire romain » selon le système suivant de catégories : facteur économique, social, militaire, politique, religieux, etc. ● Découper les énoncés de l’Annexe 6-C2 : « Tableau Causes et Conséquences : La chute de l’Empire romain » et les donner aux élèves. Demandez-leur de les classer en deux catégories : les causes et les conséquences. ● Utiliser un schéma « Causes et Conséquences » avec moins de carrés. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Activité de réflexion : faire un parallèle avec le monde d’aujourd’hui. Existe-il un équivalent de l’Empire romain de nos jours? Dans l’affirmative, que va-t-il lui arriver? Pensez-vous que le dicton ‘l’histoire se répète’ est vrai? Pourquoi? Pouvez-vous donner des exemples? ● Débat : Laquelle des différentes causes étudiées dans cette section constitue la meilleure explication pour justifier la chute de l’Empire romain? Les élèves font de la recherche pour appuyer leurs arguments dans un débat.

Module 6 : Introduction

RAG : 6. Comparer différentes interprétations historiques

RAS : 6.2 Décrire la situation sociale, politique et économique en Europe à l’aube du Moyen Âge

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Distinguer les concepts relatifs aux domaines social, politique et économique.
- Décrire ce à quoi ressemblait l’Europe à la fin du V^e siècle.
- Lire une carte de l’Europe à l’aube du Moyen Âge.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

6-D1 : Qui étaient les barbares?

6-D2 : Qui étaient les barbares? - Exemple

6-E : Fond de carte – Les royaumes germaniques au V^e siècle

ou 7-A1 : Fond de carte – Europe (sans les frontières politiques)

– Section *Boîte à outils* : Outil n° 1 : Les étapes de la méthode historique

– LAMARE, Line, *Réalités 1B*, p. 238 à 241.

– PATART, Christian *et al.*, *Atlas d’histoire*, Éditions de Boeck, 2006, p. 40 et 41.

AUTRES RESSOURCES :

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 11-12, 21-27 (sur les Francs), p. 27-30 (sur les Anglo-Saxons), p. 31-35 (sur les Vikings).

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 187.

Matériel audiovisuel associé :

N.D.

Site(s) Internet associé(s) :

http://www.youtube.com/watch?v=f5DLIZcG3Yw&feature=player_embedded

(Document 3 de l’Annexe 6-D1)

Concept(s) clé(s) :

barbares : Pour les Grecs et les Romains, ce mot désignait les peuples qui n’étaient pas « romains », donc qui ne parlaient pas le grec ou le latin. En d’autres mots, le mot barbare était utilisé pour parler des peuples germaniques du nord et de l’est de l’Europe.

royaumes germaniques: Peuples d’Europe qui parlent une langue germanique (ex : les Teutons, les Wisigoths, les Angles, les Saxons, les Jutes, les Francs et les Ostrogoths). C’est de ce groupe de langues que sont issus l’anglais, l’allemand et les langues scandinaves.

Germain : Peuples indo-européens issus originellement du sud de la Scandinavie. Ils s’établissent dans la plaine européenne où se trouvent aujourd’hui le Danemark, l’Allemagne du Nord, les Pays-Bas, le sud de la Norvège et le sud de la Suède.

RAS 6.2 - Décrire la situation sociale, politique et économique en Europe à l’aube du Moyen Âge.

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Cette section permet aux élèves de découvrir à quoi ressemblait l’Europe au début du Moyen Âge (fin V^e et VI^e siècle de notre ère). Ce n’était pas encore l’époque des châteaux et des chevaliers. À la fin de l’activité, les élèves devraient voir que l’Europe était morcelée en **petits royaumes germaniques indépendants** les uns des autres, avec des structures sociales, économiques et politiques diverses. L’uniformité de l’Empire romain relève du passé. C’était une époque où **le chaos et la violence** régnaient. L’uniformité et la stabilité n’étaient pas des caractéristiques du Moyen Âge précoce.*

Voici des exemples d’activités qui peuvent être utilisées pour atteindre le RAS.

L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Activité de cartographie :** Présenter aux élèves la carte intitulée « Europe au V^e siècle : migrations et royaumes germaniques » (*Atlas d’histoire*, p. 40 et 41). À l’aide d’un fond de carte de l’Europe (voir l’Annexe 6-E « Fond de carte – Les royaumes germaniques » ou l’Annexe 7-A1 « Fond de carte – Europe sans les frontières politiques »), les élèves dressent une carte de la situation politique de l’Europe vers la fin du V^e siècle. Ils situent les peuples suivants qui occupent le territoire européen au lendemain de la chute de l’Empire romain. Ensuite, ils utilisent une carte politique actuelle de l’Europe et ils font les liens entre le territoire occupé par les divers royaumes germaniques et les pays d’aujourd’hui.

(Suggestion : demander aux élèves s’ils peuvent faire des liens entre les noms des peuples germaniques et le nom des pays actuels. Par exemple, les Francs sont les ancêtres des Français de France. Le mot « Allemagne » vient du mot « alaman ». Même chose pour l’Angleterre et les Angles.)

Note à l’enseignant : Le but de cette activité n’est pas de se lancer dans une grande activité de cartographie du territoire européen, car les élèves auront à cartographier de façon plus détaillée le territoire franco/anglo-saxon au RAS 7.1 du *Module 7 : Le Moyen Âge*. L’objectif ici est d’amener l’élève à voir le morcellement de l’Europe des V^e et VI^e siècles par rapport aux siècles précédents.

- | | |
|-------------------------|------------------------------------|
| - royaume des Francs | - royaume des Angles et des Saxons |
| - royaume des Wisigoths | - royaume des Ostrogoths |
| - royaume des Suèves | - royaume des Burgondes |
| - royaume des Vandales | - royaume des Alamans |

2. **Qui étaient les barbares?**

Les élèves deviennent historiens et doivent examiner les 5 documents énumérés dans l’Annexe 6-D1 « Qui étaient les barbares? ». Durant leur enquête, les élèves tentent de répondre au plus grand nombre de questions d’investigation possible. (Suggestion : amener les élèves à faire des hypothèses avant de se lancer dans le processus de recherche). Après avoir amassé le plus grand nombre d’indices, les élèves écrivent un court paragraphe pour résumer leur réponse à la question de départ.

RAS 6.2 - Décrire la situation sociale, politique et économique en Europe à l’aube du Moyen Âge. (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none">● Utiliser une échelle de notation semblable à l’Outil E6 : <i>Échelle de notation : Création d’une carte géographique.</i>● Voir l’Annexe 6-D2 : « Qui étaient les barbares? – Exemple » pour vérifier la pertinence des textes des élèves.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none">● Demander aux élèves d’illustrer la réponse à la question « Qui étaient les barbares? » par un dessin ou un schéma-résumé.	<ul style="list-style-type: none">● Utiliser des extraits d’albums d’<i>Astérix</i> (Exemple : <i>Astérix chez les Goths</i>) pour illustrer qui étaient les barbares.

Sciences humaines 8e année

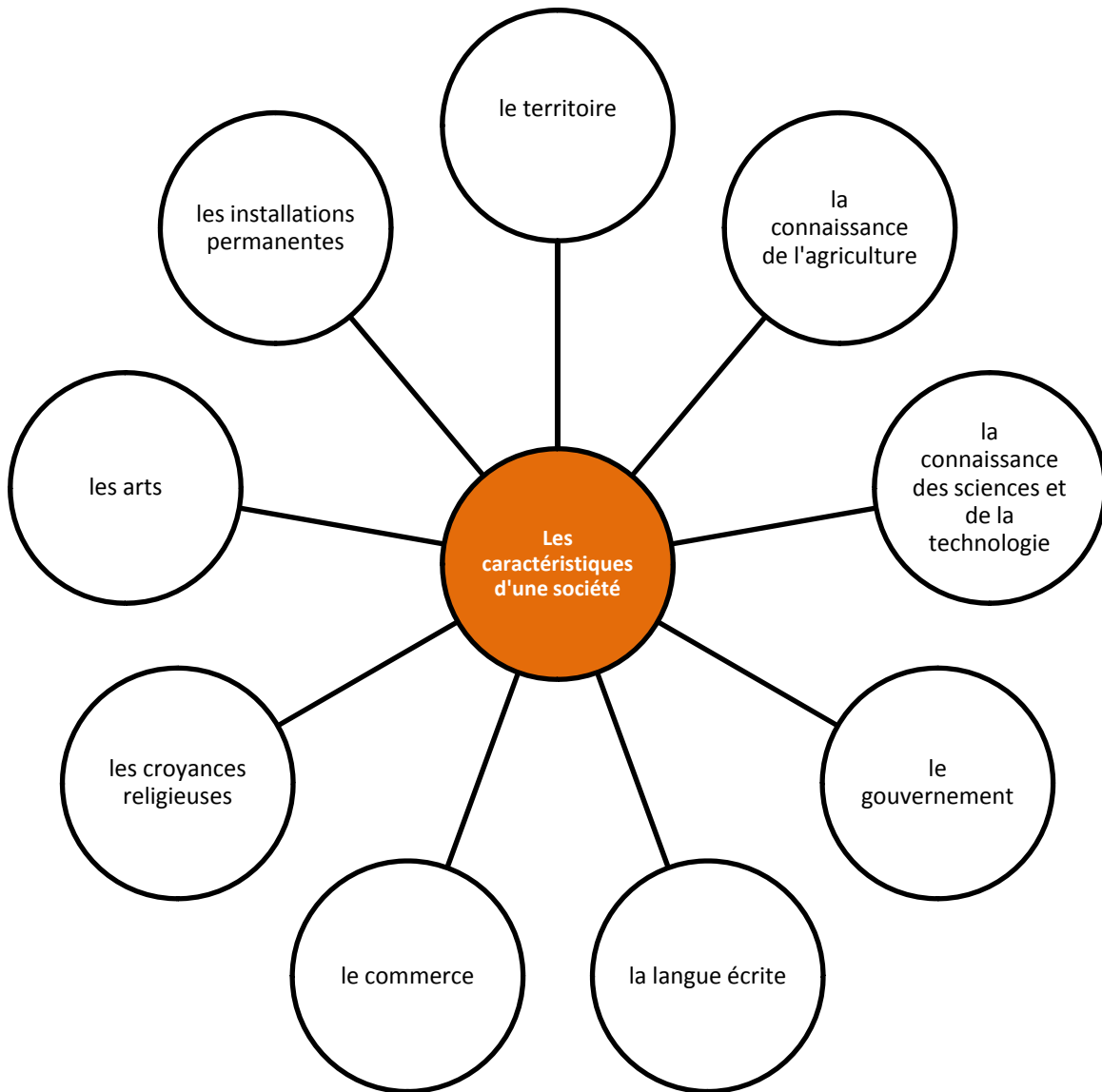
Module 6

Introduction

Annexes

Annexe 6-A1

Schéma : Les caractéristiques d'une société

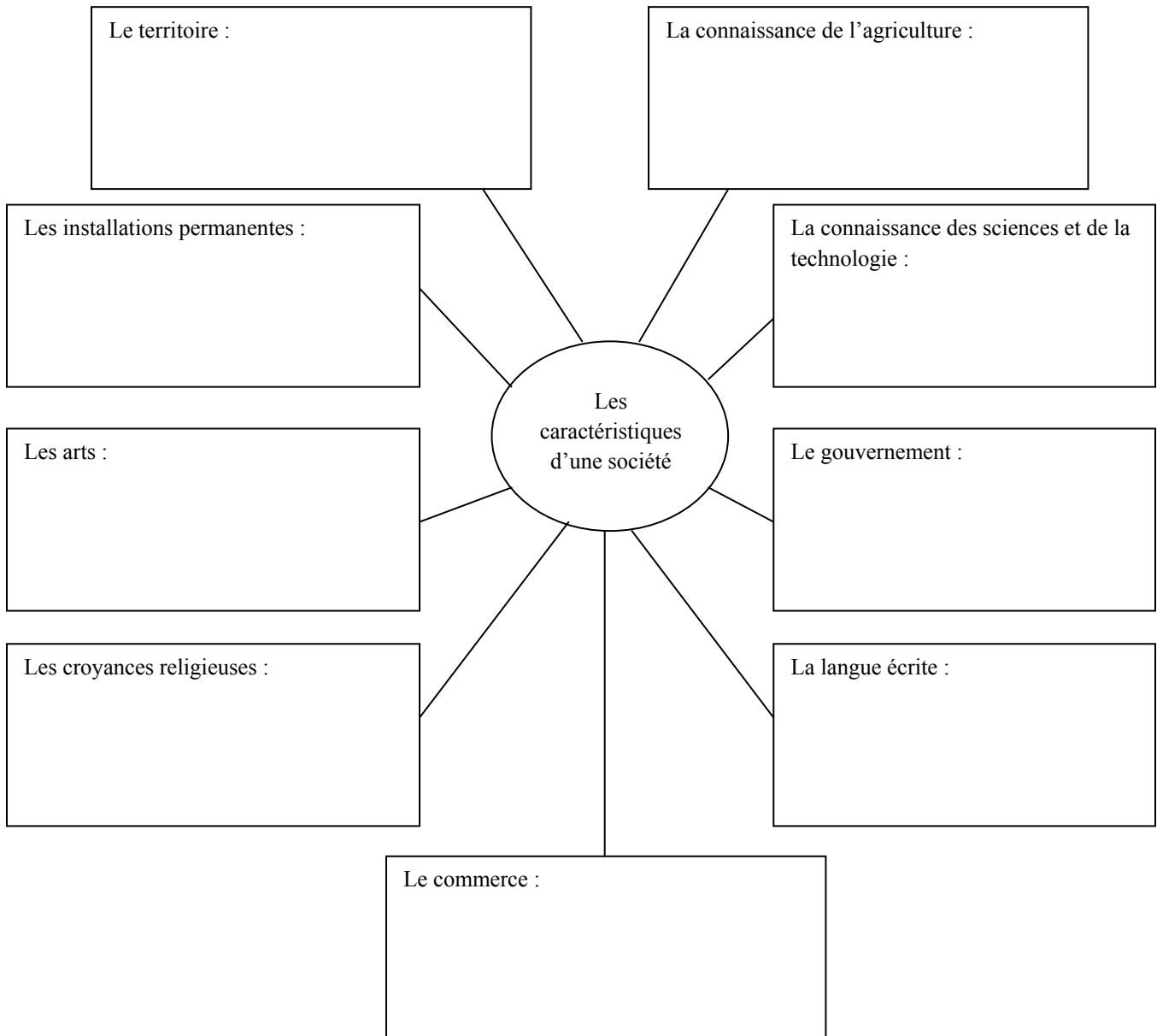


*Adapté de SMITH, John et PELECH, Olha, *Je découvre les civilisations anciennes*, Éditions Chenelière, 2003, p. 5.

Annexe 6-A2

Schéma : Les caractéristiques d'une société

Nom de la société : _____



Annexe 6-A3

Schéma : Les caractéristiques d'une société – Exemple romain

Caractéristiques	L'Empire romain
Le territoire	<ul style="list-style-type: none"> - le territoire italien est une péninsule qui ressemble à une botte - après plusieurs conquêtes, le territoire de l'Empire romain s'étend de la péninsule ibérique (Espagne, Portugal) à l'ouest jusqu'à la Turquie actuelle à l'est, en passant par la Grande-Bretagne et le nord du continent africain - l'Empire romain règne sur toute la Méditerranée à un certain point
La connaissance de l'agriculture	<ul style="list-style-type: none"> - les Romains cultivaient toutes sortes de céréales et de légumes (choux, navets, laitue, oignons, asperges, ail, radis⁷) - certains fruits qui se prêtent bien au climat méditerranéen sont aussi cultivés, comme les olives, les figues, les fraises, les pommes et le raisin - la viande et les œufs font aussi partie du menu des Romains
La connaissance des sciences et de la technologie	<ul style="list-style-type: none"> - les Romains sont de bons métallurgistes : outils, ustensiles, bijoux et pièces de monnaie fabriqués de divers métaux - en architecture, les Romains ont inventé un béton très résistant - les travaux d'ingénierie des Romains sont bien connus : aqueducs, égouts, routes, ponts, bains publics, chauffage central, phares, etc.⁸
Le gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> - à l'époque de l'Empire, la société romaine est gouvernée par un empereur - l'empereur a le dernier mot sur toutes les décisions/recommandations du Sénat
La langue écrite	<ul style="list-style-type: none"> - le latin, bien que seulement parlé dans une petite partie du Latium, est devenu la langue officielle de l'Empire et s'est répandu en Occident⁹ - le grec est aussi utilisé par les gens cultivés - l'alphabet latin est celui que nous utilisons aujourd'hui
Le commerce	<ul style="list-style-type: none"> - les provinces de l'Empire s'échangent des denrées alimentaires (blé, huile, vin) et des métaux par transport terrestre et surtout maritime - les marchandises de luxe viennent de l'extérieur de l'Empire (ambre, fourrures, soie, épices)
Les croyances religieuses	<ul style="list-style-type: none"> - les Romains sont polythéistes; ils croient en une série de divinités qui ont des attributs différents - les Romains honorent aussi des dieux en privé (culte domestique) - vers le 2^e siècle de notre ère, le christianisme commence à s'imposer
Les arts	<ul style="list-style-type: none"> - la musique et le théâtre sont des arts importants de la vie romaine - la sculpture, inspirée de l'art grec, est à la mode - les statues de bronze et la mosaïque sont des arts développés par les Romains
Les installations permanentes	<ul style="list-style-type: none"> - réseau routier (la voie Appienne) - édifices dont l'architecture classique a été une inspiration pour plusieurs constructeurs à travers les âges - aménagement de villes à travers l'Europe méditerranéenne

⁷ Guy, J. (2007). *Les Romains*, Éditions Chenelière, p. 8.

⁸ *Ibid.* p. 26-27.

⁹ Dieulafait, F. (2003). *Rome et l'Empire romain* (Les Encyclopes), Milan, p. 98.

Annexe 6-B

Liste de facteurs qui expliquent la chute de l'Empire romain

Théories qui peuvent expliquer la chute de l'Empire romain en 476 de notre ère	Facteur interne ou externe à l'Empire?
1. Les tribus germaniques du nord de l'Europe (surnommées les barbares, comme les Wisigoths et Ostrogoths) deviennent des puissances militaires et attaquent l'Empire. Ces groupes réussissent à capturer Rome en 456.	
2. L'Empire a abandonné l'idéal grec de démocratie et est devenu <u>une dictature</u> . Les dictateurs ne sont pas élus par la population et le peuple se désintéresse des affaires du gouvernement.	
3. L'armée de Rome prend trop d'expansion; les soldats engagés (mercenaires) des armées romaines ne sont pas romains et ne sont pas loyaux envers Rome.	
4. La transmission héréditaire du titre d'empereur crée des luttes de pouvoir, de la violence et de l'insécurité. Par exemple, au cours des 70 années qui ont précédé la chute de l'Empire, 22 des 23 empereurs qui ont été au pouvoir ont été assassinés.	
5. L'Empire devient trop grand et les frontières sont trop étendues pour en assurer la défense.	
6. Le commerce est constamment perturbé par les guerres; l'économie est fragile parce que les commerçants ne peuvent pas acheter ou vendre librement les marchandises.	
7. Les Romains au pouvoir mènent une vie de luxe grâce aux lourdes taxes payées par les provinces, ce qui met les peuples conquis en colère.	
8. L'écart entre les riches et les pauvres à Rome cause des troubles sociaux continuels.	
9. L'économie de Rome est faible parce qu'elle dépend de l'esclavage. Les esclaves font la plupart des travaux et les plébéiens ne peuvent pas se trouver des emplois.	
10. Le christianisme qui a vu le jour dans la province d'Israël, est populaire auprès des esclaves, des pauvres et des femmes parce que cette religion offre à tous la même promesse de vie éternelle après la mort. Les Chrétiens refusent de reconnaître l'existence des dieux traditionnels romains et ne veulent pas participer au culte de l'empereur, ce qui provoque leur persécution. La population de l'Empire devient de plus en plus divisée sur la question de la religion.	
11. La division politique de l'Empire romain en deux parties, l'Orient (est, avec Byzance comme capitale) et l'Occident (ouest, avec Rome comme capitale), diminue la puissance de Rome.	
12. La population souffre peut-être d'intoxication au plomb à cause de la tuyauterie en plomb des aqueducs romains.	

Conclusion :

1. Selon vous, une société s'affaiblit-elle d'abord de l'intérieur, ou est-ce que les facteurs extérieurs sont les plus importants dans son déclin?
2. Choisissez les 5 facteurs qui ont joué le plus grand rôle dans la chute de l'Empire romain selon vous. Justifiez vos choix.

Annexe 6-C1

« Causes et conséquences » : La chute de l'Empire romain

Causes	Conséquences
Exemple : Rome a abandonné la démocratie	Rome était gouvernée par des dictateurs. Plusieurs d'entre eux étaient de mauvais dirigeants.

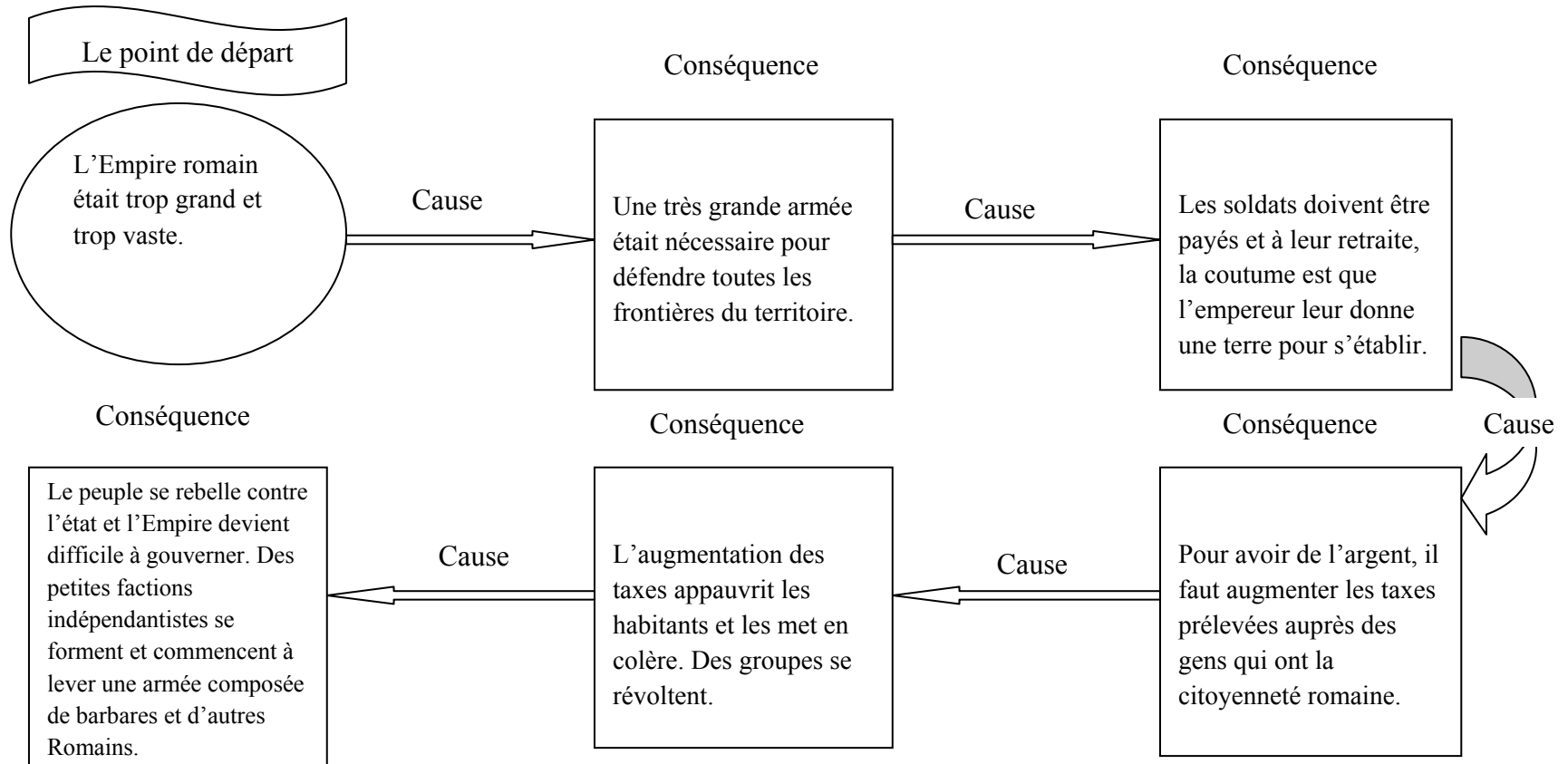
Annexe 6-C2

Tableau « Causes et conséquences » : Exemple

Causes	Conséquences
Rome a abandonné la démocratie.	Rome est gouvernée par des dictateurs. Plusieurs d'entre eux sont de mauvais dirigeants.
Les barbares (tribus germaniques du nord de l'Europe) deviennent des puissances militaires et s'intéressent aux richesses des Romains.	C'est le début des « invasions barbares »; les peuples germaniques commencent à attaquer Rome.
Le territoire de l'Empire romain est très grand.	Les frontières à défendre sont très longues et de plus en plus loin de Rome.
L'écart entre les citoyens riches et les citoyens pauvres est de plus en plus grand.	Il y a souvent des émeutes dans la ville de Rome, car il y a beaucoup de pauvreté.
L'économie de Rome est affaiblie par les guerres et le fait qu'elle repose sur l'esclavage.	Il est difficile pour les gens de se trouver un emploi et de gagner leur vie.
La religion chrétienne devient de plus en plus populaire. Les chrétiens sont persécutés par les non-chrétiens.	Rome entre dans une crise de conscience et l'Empire est divisé sur la question de la religion.
L'Empire romain est divisé en deux parties : l'Orient et l'Occident.	L'Empire est moins puissant qu'auparavant.

Annexe 6-C3

Schéma « Causes et Conséquences » - Exemple de la chute de l'Empire romain



Annexe 6-D1

Qui étaient les barbares?

Document 1 : Article d'encyclopédie

Les peuples barbares sont essentiellement des **Germanins** : des peuples qui parlent des langues germaniques issus originellement du sud de la Scandinavie. Ils s'établissent dans la plaine européenne où se trouvent aujourd'hui le Danemark, l'Allemagne du Nord, les Pays-Bas, le sud de la Norvège et le sud de la Suède.

Forts de leurs associations familiales et tribales, ces peuples ne connaissent à l'origine ni État structuré, ni cité, et leur croissance démographique les condamne à la famine sur des terres peu fertiles. Aussi cherchent-ils à pénétrer dans l'Empire romain, dont ils convoitent les richesses.

*Source : Adapté d'un article trouvé dans l'Encyclopédie Larousse en ligne (www.larousse.fr/encyclopedie)

Document 2 : Citations - Description des barbares : Deux perspectives

Voici deux descriptions du peuple franc. L'une est faite par les Francs eux-mêmes dans leur code de lois et l'autre, par un Romain qui donne son opinion sur les peuples germaniques. Quelles idées se rejoignent? Quelles idées diffèrent?

Nous sommes un peuple glorieux, avisé, noble de cœur, rayonnant de santé, beau, prompt, endurci... Nous sommes le peuple qui s'est libéré de la cruelle domination romaine.

- Préface au *Code de lois franc*

Le matériel...provient des guerres et des pillages. Il n'est pas facile de convaincre les peuples germaniques de labourer la terre et d'attendre la récolte. Ils préfèrent affronter l'ennemi et récolter des blessures. Ils considèrent comme lâche et faible de gagner par le travail ce qu'ils peuvent gagner par le sang.

- Tacite (historien romain du 1^{er} siècle)

*Source : CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenevière, 2002, p. 21.

Document 3

Extrait vidéo (1 min) *Barbares! Les Goths*

(http://www.youtube.com/watch?v=f5DLIZcG3Yw&feature=player_embedded)

Annexe 6-D1 (suite)

Document 4 : Extrait du poème *Beowulf*

Tha com of more under misthleothum
*Grendel surgit alors des marais cachés par
les collines brumeuses.*

Grendel gongan, Goddes yrre baer;
Ses yeux reflètent la colère de Dieu;

mynte se manscatha manna cynnes
ce monstre veut prendre au piège

sumne besyrwan in sele tham hean.
quelques hommes du grand palais.

Wod under wolcnum to thaes the he
winreced,
*Il erre sous les nuages jusqu'à ce qu'il
aperçoive*

Goldsele gumena, gearwost wisse
*le bâtiment-taverne, un palais décoré de
plaques d'or.*

Faettum fahne. Ne waes thaet forma sith
Mais ce n'est pas la première fois

Thaet he Hrothgares ham gesohte.
que la demeure de Hrothgar reçoit sa visite.

Beowulf est le titre d'un poème anglais écrit à l'époque anglo-saxonne, quand l'Angleterre était peuplée de guerriers : les Angles, les Saxons et les Jutes. C'est une des plus vieilles œuvres littéraires anglaises connue et une seule copie du manuscrit a survécu à travers les siècles. Ce poème épique a animé de nombreuses veillées d'hiver autour du feu. Il raconte l'histoire d'un héros suédois qui lutte contre trois monstres : un troll appelé Grendel, la mère de Grendel et un dragon crachant le feu, gardien d'un trésor. Beowulf tue les trois monstres mais il meurt brûlé par le dragon. Cette histoire évoque la peur qui régnait au Moyen Âge : peur des animaux sauvages (encore présents en Europe), peur des ennemis et peur de l'inconnu. Une seule copie du poème subsiste. Le texte est rédigé en ancien anglais.

*Source: CRANNY Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 28.

Document 5 : Voir *Réalités 1B*, p. 239.

Questions d'investigation pour analyser les 5 documents :

1. Étaient-ils nomades ou sédentaires?
2. Quels vêtements portaient-ils?
3. Que faisaient-ils pour vivre?
4. Quelle(s) langue(s) parlaient-ils?
5. Quelles étaient leurs connaissances au niveau de la technologie?
6. Quelles étaient leurs croyances ou leur religion?
7. Comment étaient leurs relations avec les Romains? (amis? ennemis?)
8. Comment les Romains les perçoivent-ils?
9. Comment les barbares perçoivent-ils les Romains et leur empire?
10. Que veulent les barbares? (Qu'est-ce qui est important pour eux?)
11. Comment se gouvernent-ils?
12. Les barbares sont-ils des peuples unis, comme l'étaient les Romains?

Annexe 6-D2**Qui étaient les barbares? – Pistes de réponses pour l'enseignant****1. Étaient-ils nomades ou sédentaires?**

- Document 1 : « ne connaissent à l'origine ni État structuré, ni cité, et leur croissance démographique les condamne à la famine sur des terres peu fertiles ». Cet extrait indique un mode de vie plutôt nomade.
- La citation de *Tacite* (Document 2) porte à croire que plusieurs peuples germaniques sont nomades.

2. Quels vêtements portaient-ils?

- Diverses descriptions visuelles peuvent être tirées des documents 3 et 5.

3. Que faisaient-ils pour vivre?

- Document 1 : La dernière phrase indique que les barbares pillaient et volaient les cités et villages qui se trouvaient sur leur passage.
- Document 2 : La citation de Tacite indique que le pillage était la principale activité économique des barbares. (« Le matériel... provient des guerres et des pillages ». « Ils considèrent comme lâche et faible de gagner par le travail ce qu'ils peuvent gagner par le sang ».)

4. Quelle(s) langue(s) parlaient-ils?

- Les barbares (ou Germains) parlaient des langues germaniques. Ils ne parlaient pas le grec ou le latin. (Note : le mot « barbare » est issu du grec « barbaros » qui imite la langue des étrangers qui bredouillent des sons incompréhensibles. – *Le Moyen Âge, Encyclopédie junior*, p. 8)

5. Quelles étaient leurs connaissances au niveau de la technologie?

- Document 5 : Leurs vêtements montrent que les barbares connaissent certaines techniques de métallurgie (casque, armes).

6. Quelles étaient leurs croyances ou leur religion?

- Document 4 : Le monstre Grendel est un symbole de la peur des animaux sauvages et des ennemis. L'aspect guerrier des sociétés barbares peut aussi en être un indicateur.
- Document 5 : Les barbares étaient des païens, c'est-à-dire qu'ils étaient des adeptes de religions polythéistes. Ils se sont plus tard convertis au christianisme.

7. Comment étaient leurs relations avec les Romains? (amis? ennemis?)

- Document 3 : L'extrait vidéo montre une scène de guerre entre les deux groupes. De plus, le narrateur mentionne que les Romains ont poussé les Goths au bout de leurs limites.
- Document 5 : L'encadré du haut de la page mentionne que les tribus germaniques doivent s'avancer sur le territoire de l'Empire pour fuir les Huns.

8. Comment les Romains les perçoivent-ils?

- Document 2 : Alors que le compte rendu de Tacite dépeint les Francs de façon plutôt négative. Il semble les trouver paresseux et belliqueux.
- Document 5 : Les Romains appellent les peuples germaniques les « barbares », mot qui a une connotation négative aujourd'hui.

9. Comment les barbares perçoivent-ils les Romains et leur empire?

- Document 2 : Le code franc mentionne que les Francs se sont « libérés de la cruelle domination romaine ».

Annexe 6-D2 (suite)

10. Que veulent les barbares? (Qu'est-ce qui est important pour eux?)

- Document 1 : L'article mentionne à la toute fin que les Germains convoitent les richesses de l'Empire romain.
- Document 2 : Tacite mentionne que les Francs veulent le « matériel » de leurs ennemis.
- Document 3 : Dans l'extrait vidéo, il est mentionné que les Goths veulent se venger des mauvais traitements que leur ont fait subir les Romains.
- Document 5 : Les barbares veulent le pouvoir.

11. Comment se gouvernent-ils?

- Document 1 : L'article mentionne que les associations familiales et tribales sont les principales structures de gouvernement des peuples germaniques.
- Document 5 : Il est mentionné que les Germains fondent des royaumes indépendants, dirigés par des rois.

12. Les barbares sont-ils des peuples unis, comme l'étaient les Romains?

- Document 5 : Il est mentionné que « l'État romain centralisé est remplacé par plusieurs petits royaumes germaniques qui sont continuellement en guerre les uns contre les autres ».
- Le fait que plusieurs noms de peuples soient mentionnés dans les cinq documents (les Germains, les Goths, les Francs, les Angles, les Saxons, etc.) est peut-être un indicateur d'un manque d'unification chez les peuples barbares.

Annexe 6-E

Fond de carte – Les royaumes germaniques au V^e siècle



*Sources : Fond de carte - http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/carte.php?num_car=1063&lang=fr
Carte : PATART, C. (dir.), *Atlas d'Histoire*, Éditions De Boeck, 2006, p. 40-41.

Sciences humaines – 8^e année
Module 7

Le Moyen Âge

Plan d'enseignement

Durée suggérée : de 35 à 45 périodes

Sciences humaines 8^e année

Sociétés du passé

Vue d’ensemble du Module 7 : Le Moyen Âge

À la fin de la 8^e année, l’élève devrait être capable de...
7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)
7.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes
7.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire franco-anglais
7.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400)
7.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans les sociétés franco/anglo-saxonnes
7.5 Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux des sociétés franco/anglo-saxonnes
7.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur des sociétés franco/anglo-saxonnes
7.7 Comparer les sociétés du territoire franco-anglais du Moyen Âge à la société contemporaine
7.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société médiévale et du monde musulman
7.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les 2 RAS suivants peuvent être touchés à n’importe quel moment durant le module :

A. Utiliser la **méthode historique** pour l’étude de la société médiévale

B. Interpréter différents types de graphiques, tableaux et **documents** au sujet de la société étudiée

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Situer la société étudiée sur une carte du monde et faire le lien entre cette dernière et les pays qui occupent aujourd’hui le même territoire.
- Lire une carte du territoire étudié.
- Cartographier les principaux éléments physiques et construits de la société à l’étude. Exemples : villes, principaux axes de communication, temples, cours d’eau, relief, climat végétation, type de sol, latitude, altitude, etc.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-A1 : Fond de carte – Europe (sans les frontières)

7-A2 : Fond de carte – Europe (pays d’aujourd’hui) (2 options)

7-A3 : Fond de carte – Gros plan : Royaume-Uni et France

Section *Boîte à outils* : Outil n° C2 : Fond de carte – Monde politique

Outil n° 8 : Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace

Outil n° E6 : Échelle de notation – Création d’une carte géographique

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 49 (Géographie physique de l’Europe de 1200).

– COULOMBE, Vincent et THÉRIAULT, Bruno, *Atlas Atlantique Beauchemin*, Éditions Beauchemin, 2004 : Carte physique de l’Europe : p. 118

Carte politique de l’Europe : p. 119

– PATART, Christian *et al.*, *Atlas d’histoire*, Éditions de Boeck, 2006, p. 50-51, 54.

AUTRES RESSOURCES :

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 237-238.

Matériel audiovisuel associé :

Google Earth (Faire installer le programme par la personne contact de votre école.)

Photos de paysages de France et du Royaume-Uni

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.hist-geo.com/Fonds-de-cartes.php> (Téléchargez la série de *Fonds de cartes de l’Europe continentale*)

http://www.statistiques-mondiales.com/carte_vierge_europe.htm (Carte plus centrée sur l’Europe occidentale)

http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/pays.php?num_pay=185&lang=fr (Plusieurs options; avec ou sans rivières, etc.)

http://www.histoire-fr.com/Atlas_medieval.htm (Cartes de l’Europe médiévale)

<http://www.cosmovisions.com/cartes/VL/062.htm> (Carte physique de la France)

<http://www.euratlas.com/index.html> (Pour des images de l’Europe)

Concepts clés :

Moyen Âge : Période historique qui débute avec la chute de l’Empire romain d’Occident en l’an 476 et se termine avec la prise de Constantinople par les Turcs.

îles : Terres complètement entourées d’eau.

altitude : Élévation d’un point par rapport au niveau de la mer.

péninsule : Région ou pays entouré par la mer de tous côtés sauf un.

la Manche : Bras de mer qui sépare la France de l’Angleterre.

Alpes : Chaîne de montagnes de l’Europe centrale (France, Italie, Suisse).

Pyrénées : Chaîne de montagnes séparant la France de l’Espagne.

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d’apprentissage sert d’introduction à l’étude de la société médiévale. Dans cette partie, l’élève combine sur papier les **éléments physiques** et les **éléments construits** qui caractérisent le territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge. Le but de l’activité est de prendre compte des principaux éléments physiques et construits en cartographiant le territoire étudié. Ce document pourra être réutilisé pour étudier le reste de ce module ainsi qu’à la fin du programme, lorsque viendra le temps de comparer les trois sociétés à l’étude en huitième année.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Activité de cartographie :

a) Les élèves doivent cartographier (avec légende) le territoire franco-anglais. Par exemple, ils peuvent faire ressortir les éléments suivants : (Voir les annexes 7-A1 et 7-A2 – Fonds de carte.)

Éléments physiques :

Iles britanniques (Grande-Bretagne, Irlande, etc.)	La Loire La Seine
Mer du Nord	Le Rhin
Océan Atlantique	Les Alpes
Mer Méditerranée	Les Pyrénées
La Manche	Les hautes terres
La Tamise	d’Écosse

Éléments humains :

Londres
Canterbury
Paris

*Note à l’enseignant : Cette activité se prête bien à l’éducation cartographique des élèves. Il est important que l’enseignant établisse bien ses critères d’évaluation et que ceux-ci soient clairs pour les élèves. Ces mêmes critères devraient être utilisés tout au long du programme.



b) **Dégager la continuité et le changement :** Demander aux élèves d’indiquer les pays qui occupent aujourd’hui le territoire franco-anglais en tout ou en partie. (L’enseignant peut utiliser le fond de carte « Monde politique » dans la section *Boîte à outils*.)



2. Analyse d’images : Développer le sens de l’espace

Demander aux apprenants de décrire le territoire à partir de photos ou d’images (par exemple : faune, flore, eau, relief, plaines, etc.). Utiliser l’Outil n° 8 : *Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace*. Par exemple, l’enseignant peut utiliser les images qui se trouvent aux endroits suivants :

- *Époque médiévale*, p. 16, 18, 19, 24
- *D’hier à demain, Manuel A*, p. 199 et 202-203
- Sites Internet et *Google Earth*

RAS : 7.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes. (suite)

Pistes d’évaluation

- Vérifier si la carte contient les éléments énumérés au point 1 dans la section « Pistes d’enseignement ». Utiliser une échelle de notation comme l’Outil n° E6 : *Évaluer une carte géographique* de la section *Boîte à outils*.
- Vérifier la précision des pays actuels indiqués sur le territoire franco-anglais.
- Vérifier la pertinence des hypothèses émises sur la carte physique du territoire franco-anglais.
- Vérifier la description du territoire à partir de photos en évaluant les éléments suivants :
 - **faune** : cerf, lapin, renard, blaireau, hérisson, belette, échassier, canard, oie, etc.
 - **flore** : forêt mixte, pommier, vigne, lichen, olivier, oranger, etc.
 - **eau** : fleuve, littoral découpé, lac, mer, etc.
 - **relief** : abondance de montagnes, plaines, plateaux, vallées, etc.


Note 1: L’intégration des matières est possible en jumelant le contenu du cours de sciences humaines 8^e avec le contenu d’autres matières, telles que le français (par exemple : texte informatif), l’art (par exemple : l’analyse de styles et de techniques d’œuvres d’art), les mathématiques (par exemple : l’analyse de données statistiques) et les sciences naturelles (par exemple : l’étude de la géographie physique et l’évolution des techniques agricoles).

Note 2: Afin de varier les stratégies d’enseignement et de bien gérer les ressources, il est recommandé de ne pas se fier uniquement à la recherche indépendante, mais d’utiliser des moyens coopératifs tels que les centres d’apprentissage. Par exemple, mettre quatre ressources différentes qui portent sur la même question à la disposition des élèves. Soit ils font une rotation entre les différents centres, soit ils deviennent experts d’une des ressources pour pouvoir présenter les résultats de leur recherche aux autres groupes.

Adapter l’enseignement

- **Activité de cartographie** : Mettre des points sur une carte muette pour représenter les éléments à identifier sur le territoire franco/anglo-saxon. Donner une banque de mots à placer aux élèves. Ceux-ci doivent faire correspondre les mots avec les points.
- **Remue-ménages** : Utiliser *Google Earth* pour montrer les éléments physiques du territoire franco/anglo-saxon avec plus de précision, sans les villes et autres renseignements. Amener les élèves à voir les différences de dénivellation.

Approfondissement

-  **Analyse d’images : Développer un sens de l’espace** - Utiliser l’outil *Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace* (voir la section *Boîte à Outils*) avec des images de l’Île-du-Prince-Édouard. Faire le même exercice, pour montrer aux élèves que les images ne reflètent pas toujours la réalité de l’expérience vécue des gens qui habitent un territoire.

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire franco-anglais

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Décrire les principales activités humaines pratiquées sur le territoire étudié.
- Déterminer l’élément physique qui est lié à chaque activité humaine.
- Décrire comment les activités humaines se sont adaptées à l’environnement physique dans la société à l’étude.
Exemples : architecture, vêtements, moyens de transport, techniques d’agriculture, etc.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-B1 : Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines

7-B2 : Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines – Exemple

7-C1 : Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone de hautes terres du territoire franco/anglo-saxon

7-C2 : Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone de hautes terres du territoire franco/anglo-saxon – Exemple

AUTRES RESSOURCES :

– CHOPIN, Brigitte et JOLY, Dominique, *Le Moyen Âge*, Coll. *Encyclopédie junior*, Groupe Fleurus, 2003, p. 130 à 155.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.musee-moyenage.fr/> (Musée national du Moyen Âge, Musée, Collections)

Concept(s) clé(s) :

Même que pour la section 7.1

RAS 7.2 – Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire franco-anglais


Pistes d’enseignement**Élaboration :**

*Cette section est étroitement liée au RAS 7.1 et au RAS 7.3. Après avoir examiné les caractéristiques physiques du territoire franco-anglais, l’élève constate que **les activités humaines** pratiquées par les diverses sociétés du passé sont directement reliées aux éléments physiques. En effet, ce sont les caractéristiques géographiques d’un lieu qui vont déterminer, entre autres, le type d’activités économiques pratiquées sur le territoire, les habitudes alimentaires des habitants et le type d’habitation qui sera de mise à chaque endroit. L’environnement physique a aussi un grand impact sur d’autres aspects de la vie en société comme la culture, les arts, etc.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Tableau comparatif : Activités humaines et éléments physiques**
 - a) Demander aux élèves d’effectuer une recherche indépendante ou collective à partir d’images dans les manuels ou autres ressources ou sur l’Internet afin de dresser une liste des activités humaines pratiquées sur le territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400) – élevage, agriculture, pêche, chasse, cueillette, exploitation de mines, construction, artisanat (chaudronnerie, verrerie, poterie, teinture, sculpture, bijouterie, etc.).
 - b) À partir de cette liste d’activités humaines, demander aux apprenants d’indiquer les **éléments physiques** qui leur sont reliés. Ils remplissent l’annexe 7-B1 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines ».

2. **Diagramme de Venn :** Inviter les élèves à faire la comparaison entre les activités humaines pratiquées dans la zone de basses terres et dans les zones de hautes terres en complétant le diagramme de Venn (voir l’Annexe 7-C1 : « Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans les zones de hautes terres du territoire franco/anglo-saxon »).

3.  **Remue-méninges/Analyse d’images : Interpréter les faits géographiques**
Demander aux élèves d’utiliser les images des manuels ou d’autres sources (ex. : encyclopédies, Internet) afin de dresser une liste des activités humaines pratiquées sur le territoire franco-anglais. À partir de cette information, demander aux élèves de tirer des conclusions sur la vie en général dans cette région du monde en utilisant l’Outil n° 13 : *La vie dans cette région* (voir la section *Boîte à Outils*).
(Suggestion : Pour modéliser l’utilisation de l’Outil n° 13 : *La vie dans cette région*, utiliser des images de l’Î.-P.-É ou d’ailleurs au Canada.)

4. **Remue-méninges :** À partir de la carte du territoire franco-anglais créée au RAS 7.1 :
 - demander aux élèves d’émettre des hypothèses au sujet des moyens de subsistance, du tracé des routes et de la localisation des villes (ex. : la présence de montagnes dans la partie sud-ouest du territoire français fait en sorte que les gens pratiqueront plutôt l’élevage, tandis que la présence de plaines fertiles dans la partie nord-est favorise l’agriculture. Les villes seront établies probablement le long des multiples fleuves afin de profiter du réseau de transport maritime). Ils justifient leurs hypothèses.
 - ou poser aux élèves la question suivante : « D’après votre observation des cartes, quel élément physique relie tous les éléments construits? » Ils justifient leurs réponses.

RAS 7.2 - Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire franco-anglais (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence des exemples cités dans la liste d’activités humaines pratiquées sur le territoire franco/anglo-saxon. (Voir l’Annexe 7-B2 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines – Exemple. ») ● Vérifier la pertinence des éléments de comparaison suggérés. Ils constatent que les activités agricoles liées à la récolte des céréales dominent dans la zone des basses terres tandis que celles liées à l’élevage l’emportent dans la région montagneuse. La comparaison du diagramme de Venn montre l’influence cruciale des contraintes et des atouts physiques. (Voir l’Annexe 7-C2 : « Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans les zones de hautes terres du territoire franco/anglo-saxon ».) ● Vérifier la pertinence des hypothèses, des liens et de la réponse à la question posée. Ils constatent que tous les éléments construits sont à proximité de l’eau (accès aux ressources maritimes).

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Donner une liste d’activités humaines pratiquées sur le territoire franco/anglo-saxon et une liste d’éléments physiques. Demander aux élèves de faire les liens entre les deux listes. ● Pour la recherche, donner un court texte tiré d’un livre de contes ou d’un autre livre d’histoire (exemple : sections du chapitre « Dans les villes et les campagnes » de l’Encyclopédie junior <i>Le Moyen Âge</i>) aux élèves qui traite de la vie au Moyen Âge en général, dans les sociétés franco/anglo-saxonnes. Les élèves doivent relever les activités humaines qui sont mentionnées dans le texte et les relier aux éléments physiques qui s’y rattachent. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser l’Annexe 7-B1 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines » pour faire le même exercice mais avec la société canadienne contemporaine. Comparer les deux tableaux. Y a-t-il des différences? Lesquelles? Pourquoi? (Continuité et changement)

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400)

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Lire une carte du territoire occupé par la société à l’étude.
- Utiliser les termes « atouts » et « contraintes » pour faire l’analyse des éléments de la carte selon un critère choisi.
- Justifier son explication avec des référents qui s’appuient sur les caractéristiques physiques et construites du territoire étudié.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-A1 : Fond de carte – Europe (sans les frontières)

7-A2 : Fond de carte – Europe (pays d’aujourd’hui) ou utiliser les sites Web mentionnés ci-dessous

7-D1 : Analyse des éléments physiques – Atouts ou contraintes?

7-D2 : Analyse des éléments physiques – Atouts ou contraintes? - Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n° E7 : Échelle de notation – Atouts et contraintes

– Voir la même liste de ressources que pour le RAS 7.1. Situer sur une carte les éléments naturels et construits du territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes.

Matériel audiovisuel associé :

Google Earth

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.hist-geo.com/Fonds-de-cartes.php>

(Télécharger la série de *Fonds de cartes de l’Europe continentale*.)

http://www.statistiques-mondiales.com/carte_vierge_europe.htm

(Carte plus centrée sur l’Europe occidentale)

http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/pays.php?num_pay=185&lang=fr

(Plusieurs options; avec ou sans rivières, etc.)

http://www.histoire-fr.com/Atlas_medieval.htm

(Pour des cartes politiques de l’Europe médiévale, différentes régions)

<http://pagesperso-orange.fr/houot.alain/Hist/ma/matm.html>

(Différentes cartes de l’Europe à divers moments de l’histoire)

<http://historymedren.about.com/od/maps/a/atlas.htm>

(Cartes de différentes régions. Recherche par thèmes, région ou siècle – Site en anglais seulement)

Concept(s) clé(s) :

atouts : Aspects physiques avantageux pour la population.

contraintes : Aspects physiques limitant le développement de la société.

anachronisme : Erreur qui consiste à ne pas situer un événement à sa date ou dans son époque; confusion entre des époques différentes.

RAS 7.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400)


Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d’apprentissage permet à l’élève d’examiner l’impact de la **géographie** sur le développement d’une société. L’être humain et son milieu s’influencent mutuellement; l’environnement a un profond impact sur le mode de vie de l’homme et en s’adaptant, l’homme modifie le milieu physique. Dans cette section, l’élève examinera le territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes en termes d’« **ATOUTS** » et de « **CONTRAINTES** ». En d’autres mots, il étudiera les avantages et les inconvénients physiques du territoire qui ont contribué à façonner les caractéristiques de la société médiévale.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Remue-méninges :** Regarder les éléments physiques du territoire franco-anglais et discuter s’il s’agit d’un **atout** ou d’une **contrainte**. (Voir les pistes fournies dans l’Annexe 7-D1 : « Analyse des éléments physiques : Atouts ou contraintes? ».) Par exemple : La Manche, située au nord de la France et au sud de l’Angleterre, constitue un atout dans le sens qu’elle protège les Français d’une attaque venant du nord et les Anglo-Saxons d’une attaque venant du sud. Elle constitue une contrainte dans le sens qu’elle rend difficile les échanges économiques entre les peuples franco-anglais.

2.  **Analyse cartographique : Établir l’importance géographique**
Demander aux élèves d’établir quels éléments physiques du territoire franco-anglais sont les plus importants. Cela implique que les élèves comprennent clairement le critère d’évaluation. Exemple : Demander aux élèves de faire une liste des éléments physiques du territoire étudié qui sont importants selon un critère en particulier (ex. : la nourriture, la défense, le transport, un phénomène naturel, la politique, etc.). Placer les élèves en équipes. Demander à chaque groupe de sélectionner les cinq éléments (ou moins) les plus importants selon leur critère et de justifier ses choix. À la fin, la classe crée une carte collective avec les éléments retenus par chaque équipe, selon le critère qui leur était assigné.

Pistes d’évaluation

- Vérifier si l’élève est en mesure de justifier ses choix. Les élèves doivent se rendre compte **qu’il y a des points de vue différents sur les atouts et les contraintes**. Utiliser une échelle de notation comme celle de la section *Boîte à outils* (Outil n° E7 : *Échelle de notation – Atouts et contraintes* ou une autre échelle de type « Justifier son choix ») pour une évaluation formative ou sommative.

Adapter l’enseignement

- Soumettre une liste d’éléments à placer sur la carte. Les élèves doivent de les classer en deux catégories, soit les ATOUTS et les CONTRAINTES, et justifier leur choix.

Approfondissement

- Avec Google Earth, les élèves créent leur propre carte virtuelle d’ATOUTS et de CONTRAINTES avec légende.

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans les sociétés franco/anglo-saxonnes

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Identifier les principaux groupes sociaux de la société à l’étude.
- Expliquer les rôles propres aux groupes sociaux et politiques de la société étudiée.
- Créer un organigramme pour représenter la hiérarchie politique et sociale.
- Expliquer comment la société à l’étude est gouvernée.
- Faire des correspondances dans la société actuelle.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-E1 : Hiérarchie sociale

7-E2 : Hiérarchie sociale – Exemple

7-F : Chronologie du Moyen Âge

Section *Boîte à outils* : Outil n°6 : Cadre de prise de notes : influences historiques

Outil n° 17 : Mon tableau d’enquête

Outil n°s E1 à E5 : Grilles d’observation et Échelle de notation – La méthode historique

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 242-245.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 44 à 47.

– NELSON, Mary, *L’époque médiévale*, Éditions Duval, 2003, p. 6 et 7.

AUTRES RESSOURCES :

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 198 à 203.

Matériel audiovisuel associé :

Vidéo « Guédelon – Construction d’un château médiéval »

Site(s) Internet associé(s) :

www.guedelon.fr

(Site sur un projet de construction d’un château fort avec les technologies et les matériaux qui existaient au Moyen Âge. Vidéo d’introduction disponible en français si on clique sur « langue française au bas de l’écran).

<http://www.an1000.org> (Site d’actualités qui touchent le Moyen Âge)

Concept(s) clé(s) :

souverain : Le roi.

suzerain : Seigneur qui concède un fief à un vassal. (Ex. : Le roi est le suzerain de tous.)

noblesse : Classe sociale constituée par les nobles ou l’aristocratie. Voici des exemples de titres de noblesse : duc, marquis, comte, vicomte, baron, chevalier. Ces gens ont acquis leur titre soit par des services militaires (familles de noblesse ancienne ou *noblesse d’épée*) ou grâce aux fonctions qu’ils ont exercées au sein du gouvernement (*noblesse de robe* ou roturiers qui ont été anoblis plus tard).

serf : Paysan qui loue sa terre du seigneur. Les serfs ne sont pas des personnes libres; ils ne sont pas propriétaires de la terre qu’ils cultivent.

fief : Durant l’époque féodale, tenure concédée à un vassal par son seigneur, le plus souvent en change de services militaires.

vassal (pl. : vassaux) : Personne qui dépend d’un suzerain et qui lui doit des services personnels.

censitaire (ou serf) : Paysans qui loue la terre à un seigneur. (Vient du mot « cens » : ce que les paysans doivent payer pour cultiver la terre du seigneur.)

corvée : Tâches que les paysans et les serfs doivent accomplir pour leur seigneur ou leur roi.

féodalité (ou système féodal) : Société dans laquelle les hommes importants (ou seigneurs) se lient par serment et dans laquelle les habitants (en majorité des paysans) sont soumis au pouvoir des seigneurs.

clergé : Membre de l’Église (ex. : un prêtre, un moine, un religieux). Dans le système féodal, les membres du clergé peuvent aussi être les seigneurs d’un fief.

les Trois ordres : La société médiévale est composée de trois groupes, qu’on appelle des ordres sociaux. Il y a « ceux qui se battent », « ceux qui prient » et « ceux qui travaillent ».

bourgeois : Habitant d’un bourg (ville) durant le Moyen Âge. Aujourd’hui, ce mot désigne une personne qui a un statut privilégié dans la société.

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Depuis le début des premières civilisations, les sociétés humaines se sont organisées pour pouvoir vivre ensemble. Dans cette section, l’élève découvre **le fonctionnement de la hiérarchie sociale et politique** des royaumes médiévaux du territoire franco/anglo-saxon. Quelle structure les sociétés médiévales ont-elles choisie d’adopter pour assurer la survie, la protection et l’épanouissement de leurs communautés? L’élève se posera des questions, telles que : qui étaient les membres de la société les plus privilégiés? Les moins avantagés? Pourquoi en était-il ainsi? Cette partie sert aussi à introduire le **système féodal** comme système de **gouvernement**. Comment le chef du royaume était-il choisi? Qui d’autre était en charge du pouvoir politique dans les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge? L’élève découvrira l’importance des **contrats de fidélité** qui sont au cœur de la société médiévale.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :


1. **Recherche** : Demander aux élèves d’effectuer une recherche indépendante ou collective afin de déterminer les différents groupes sociaux et politiques des sociétés franco/anglo-saxonnes. Voici une liste qui contient des exemples de personnes qui pouvaient faire partie de la composition de la population médiévale :

- Un croisé
- Un chevalier en formation
- Un commerçant dans une grande ville
- Un évêque
- Un moine dans un monastère
- Un enfant de noble (ou de paysan)
- Une maîtresse d’un manoir
- Un artisan
- Un bourgeois
- Un apprenti commerçant
- Un serf
- Le pape
- Un seigneur
- Le roi de France (ou d’Angleterre)
- Un paysan libre
- Un riche marchand

Diviser la classe en équipes. Chaque équipe entame une recherche sur un groupe social selon les critères suivants :

- Activités pratiquées
- Habitations
- Nourriture
- Vêtements
- Droits et privilèges
- Travail
- Statut social
- Vie familiale (rôle des hommes, femmes, enfants)

Inviter les élèves à créer **un organigramme** représentant la hiérarchie politique et sociale des sociétés franco/anglo-saxonnes dans lequel ils peuvent placer les groupes identifiés à l’activité du point 1. (Exemple : Créer des « classes » qui peuvent englober plusieurs groupes sociaux et politiques telles que noblesse, artisans, etc.) Voir l’Annexe 7-E1 : « Hiérarchie sociale ». Autre suggestion : Présenter un court texte aux élèves sur les différents groupes sociaux/politiques qui existaient au Moyen Âge et demander leur de les représenter sous forme de pyramide hiérarchique. (Voir exemple de pyramide à construire dans Nelson, M. *L’Époque médiévale* p. 6 et 7.)

2.  **Recherche : Établir une pertinence historique – Pourquoi sont-ils importants?**

Demander aux élèves de choisir un grand personnage du Moyen Âge (voir la liste ci-dessous) et de faire sa biographie. Ils montrent en quoi ces personnages sont représentatifs de l’époque à laquelle ils ont vécu (par exemple : Jeanne d’Arc est représentative de son époque car elle défend la France contre l’Angleterre et incarne de ce fait même le nouveau concept de « nation ». Elle est condamnée lors d’un procès et brûlée au bûcher pour hérésie, ce qui fait foi de la nouvelle ferveur religieuse). Les élèves seront en mesure de justifier pourquoi ces personnages sont importants. Le projet de recherche permet aussi d’ouvrir une petite fenêtre sur comment était la vie dans une société du Moyen Âge.

Suggestions de grands personnages : haut Moyen Âge (± 500-1000)

- Clovis
- Charlemagne
- Justinien le Grand
- le roi Arthur
- Attila
- Saint Augustin
- Charles Martel
- Pépin le Bref
- Alfred le Grand
- Saint Patrick, etc.

Suggestions de grands personnages : bas Moyen Âge (± 1000-1400)

- Jeanne d’Arc
- Guillaume le Conquérant
- Urbain II
- Ramôn Lull
- Johannes Guttenberg
- Philippe le Bel (Philippe IV de France)
- Édouard III d’Angleterre
- Marco Polo
- Aliénor d’Aquitaine
- François d’Assise, etc.


3. **Frise chronologique** : L’enseignant ou la classe crée une ligne du temps du Moyen Âge (500-1400) format géant. Individuellement ou en équipes, les élèves reçoivent une très courte description d’un événement clé ou d’une situation importante (voir l’Annexe 7-F : « Chronologie du Moyen Âge » pour des suggestions). En utilisant les fiches *Mon tableau d’enquête* et *Cadre de prise de notes : influences historiques* (voir la section *Boîte à Outils*), ils font une courte recherche pour en savoir plus sur leur événement. *Pourquoi cet événement est-il important?* Lorsque la recherche est terminée, ils vont placer leur événement sur la ligne du temps.

*D’autres activités suggérées au RAS 7.7 : *Comparer les sociétés du territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400) à la société contemporaine* et au RAS 7.B : *Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société à l’étude* peuvent être utilisées dans cette partie.

Pistes d’évaluation

- Vérifier la pertinence de l’information de l’Annexe 7-E2 : « Hiérarchie sociale – Exemple », des sociétés franco/anglo-saxonnes.
- Vérifier la pertinence de l’information présentée et des exemples cités dans les travaux de recherche de l’activité 3. Utiliser une échelle de notation de type « Justifier son choix » qui pourrait se baser sur les critères suivants pour justifier la nouvelle pyramide hiérarchique :
 - 3 points = L’élève fournit des idées complexes qui sont exprimées de façon cohérente. La réponse est complète et la justification est solide. Les sources sont citées.
 - 2 points = L’élève fournit des idées assez complexes. Le message est un peu difficile à comprendre. La justification manque un peu de sens. Peu de sources ont été consultées.
 - 1 point = Le message est assez difficile à comprendre et plus ou moins complet. Le message est très simple. L’élève fournit peu d’idées complexes. Aucune source n’a été utilisée.
 - 0 point = Le message n’est pas compréhensible. Ou bien : absence de réponse. Ou : l’enseignant a écrit la réponse.
- Demander aux élèves d’écrire une courte rédaction qui reprend l’information donnée lors des présentations orales.
- Vérifier si les étapes de la méthode historique ont été respectées. (Voir la section *Boîte à outils* pour les documents concernant les étapes et l’évaluation de la méthode historique.)
- Vérifier si les élèves sont en mesure d’illustrer le fonctionnement du système féodal à l’aide d’un organigramme de leur cru.

RAS 7.4 - Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans les sociétés franco/anglo-saxonnes (suite)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Soumettre une liste de groupes sociaux et de descriptions de ces groupes. Demander aux élèves de les relier ensemble. ● Demander aux élèves d’illustrer, à l’aide de dessins, ce qu’ils ont appris à propos des groupes sociaux des sociétés franco/anglo-saxonnes. ● Donner aux élèves des exemples d’organigrammes. ● Soumettre une liste de positions à l’intérieur du gouvernement des sociétés franco/anglo-saxonnes et de descriptions de tâches. Demander aux élèves de les relier ensemble et de les classer par ordre d’importance. ● Pour l’activité 4, demander aux élèves de faire un dessin pour représenter les résultats de leur recherche. La frise chronologique pourrait être composée de dessins. ● Utiliser des extraits de pièces ou d’histoires bien connues. Exemples : <i>Robin des Bois</i>, <i>Ivanhoé</i> (de Sir Walter Scott), les chevaliers des légendes arthuriennes, <i>Piers le laboureur</i> (<i>Piers the Ploughman</i> de William Langland) ou autres personnages de poèmes célèbres du Moyen Âge, dont <i>Les contes de Cantorbéry</i> (<i>The Canterbury Tales</i> de Geoffrey Chaucer) pour donner aux élèves des exemples de groupes sociaux et politiques qui existaient au temps du Moyen Âge. 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Faire un parallèle avec les groupes sociaux d’aujourd’hui. Est-ce que ces groupes sont présents dans notre société actuelle? Pourquoi? Lorsqu’on compare l’organigramme politique des sociétés franco/anglo-saxonnes et celui du Canada actuel, qu’est-ce qui a changé? Qu’est-ce qui est resté pareil? ● Pour les activités n^{os} 3 et 4, demander aux élèves de choisir leur propre sujet de recherche au lieu de distribuer des personnages/événements préalablement identifiés. L’enseignant décide des critères de sélection (exemple : la date doit être comprise entre 500 et 1400). ● Demander aux élèves de penser à des événements ou à des personnages canadiens importants qui pourraient faire partie d’une liste semblable pour les historiens du futur qui étudieront la société canadienne du XXI^e siècle. Quels événements ont marqué l’histoire du Canada? Quels personnages importants ont laissé leur marque sur le déroulement de l’histoire canadienne?

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.5 Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux des sociétés franco/anglo-saxonnes

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Dresser une liste de biens et services qui étaient échangés dans la société étudiée et entre les sociétés voisines.
- Énumérer les produits de base de certaines cultures anciennes.
Exemples : blé, maïs, coton, olive, saumon, cèdre, etc.
- Inventorier les technologies propres à la société étudiée, notamment : les matériaux, utilisés, le but et l’incidence sur la société et la vie quotidienne.
- Représenter ou reproduire une technologie propre à la culture étudiée et en expliquer la fonction et la valeur.
- Expliquer la façon dont les innovations technologiques ont permis aux peuples anciens de s’adapter à leur environnement et d’affirmer leur identité.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-G1 : Portrait d’une grande ville commerciale

7-G2 : Portrait d’une grande ville commerciale – Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n° 17 : Mon tableau d’enquête

Outil n°s E1 à E5 : Grilles d’observation et Échelle de notation – La méthode historique

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 221-251.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 47 à 53.

AUTRES RESSOURCES :

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 200 à 203.

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking, The Critical Thinking Consortium*, 2006 : pour plus d’information sur la dimension CONTINUITÉ ET CHANGEMENT, p. 27 à 33.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

troc : Échange direct d’un objet contre un autre.

RAS 7.5 - Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux des sociétés franco/anglo-saxonnes

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d’apprentissage permet à l’élève d’examiner **les rouages de l’économie** du Moyen Âge. Étant une société agraire, la majeure partie de la population (90 %) était composée de paysans qui, avec leur travail, permettaient aux nobles de mener un style de vie très différent du leur. Le système de droits et devoirs qui va de pair avec **la féodalité** faisait en sorte que les paysans devaient souvent donner une partie de leurs récoltes aux nobles. En même temps, durant la 2^e moitié du Moyen Âge (v. 1000–1500), **le grand commerce** se développe (en grande partie grâce aux croisades) et entraîne **un mouvement d’urbanisation**; les villes (ou « bourgs ») deviennent de plus en plus grandes et prospères. En étudiant cet aspect des sociétés franco/anglo-saxonnes, l’élève s’apercevra que chaque groupe socio-économique remplissait un rôle précis dans la vie quotidienne des communautés.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **L’économie du système féodal :** Inviter les élèves à écrire une question (de façon individuelle ou en équipes) à laquelle ils aimeraient trouver une réponse et portant sur une activité économique de la société médiévale féodale (Suggestion : Utiliser l’outil n° 17 : *Mon tableau d’enquête* pour générer des questions stimulantes). Avant de commencer leur recherche, les élèves écrivent une hypothèse de réponse à leur question. Donner une limite de temps au groupe pour effectuer la recherche. Lorsque le temps est écoulé, revenir en grand groupe pour partager les réponses aux questions posées au départ. L’enseignant peut exiger que la réponse à la question soit présentée dans un format spécifique (exemples : une diapositive, un schéma, un court paragraphe, une image, etc.).

Autres exemples de questions de recherche portant sur les activités économiques médiévales :

- a) Quels métiers les femmes pouvaient-elles occuper au Moyen Âge?
- b) Le seigneur et ses vassaux engagent des chevaliers pour assurer la protection de leurs terres. Comment les chevaliers se faisaient-ils payer?
- c) Quelle était l’importance de la profession de chevalier?
- d) Quelles techniques étaient utilisées pour faire l’agriculture au Moyen Âge?
- e) Quels animaux une famille paysanne typique se devait-elle de posséder?
- f) Quel métier était le plus important dans la société médiévale? Pourquoi?
- g) À quoi ressemblait le travail des serfs?
- h) Que mangeaient les gens au Moyen Âge?
- i) À quoi ressemblait le travail du forgeron au Moyen Âge?
- j) À quoi ressemblait le travail du roi?
- k) Qui étaient ces gens qui composaient la cour du roi?
- l) À quel âge les enfants pouvaient-ils devenir des apprentis dans les villes?

*Voir *L’Atlas historique*, p. 46-47 et p. 49, pour des exemples de produits qui circulaient durant le haut et le bas Moyen Âge.

2. **Création d’affiche/diapositive : Des grandes villes commerciales**

Les élèves utilisent les pages 321 à 343 du manuel *Réalités 1B* ainsi que l’Internet afin de dresser un portrait global des échanges et du commerce pendant la 2^e moitié du Moyen Âge en

Europe.

- a) Afin d’organiser leur recherche, les élèves utilisent une fiche signalétique comme celle de l’Annexe 7-G1 : « Portrait d’une grande ville commerciale ». (Voir aussi PATART, *Atlas d’histoire*, p. 71 et 73, pour de l’information sur les réseaux d’échanges économiques et culturels de l’époque.)

Villes à analyser :

- | | | |
|----------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| - Venise : p. 321-323 | - Hambourg : p. 328-329 | - Tombouctou : p. 340-343 |
| - Bruges : p. 324-325 | - Bagdad : p. 330-335 | - Autres villes de la carte de la |
| - Carcassonne : p. 326-327 | - Constantinople : p. 336-339 | page 305 dans <i>Réalités IB</i> |

- b) Les élèves préparent et présentent leur affiche/diapositive pour décrire les caractéristiques du bourg qu’ils ont choisi. (Voir la consigne au bas de l’Annexe 7-G1 : « Portrait d’une grande ville commerciale ».) Le résultat final doit être une synthèse de l’information recueillie. Demander aux élèves de créer une affiche/diapositive originale tant par son contenu que par sa présentation.

- c) Les élèves écrivent un paragraphe de réflexion en utilisant des questions comme celles-ci :


1. Quelles sont les ressemblances et les différences entre ces villes?
2. Quel rapport pouvez-vous établir entre l’urbanisation et le grand commerce à la lumière de l’information que vous avez maintenant?
3. Pouvez-vous établir le même rapport entre grande ville et grand commerce en observant la société contemporaine?

ADAPTATIONS : L’enseignant peut modifier le canevas de base pour que les élèves puissent classer l’information recueillie. Le canevas peut même être construit avec les élèves et prendre une forme particulière. Par exemple, le canevas pourrait compter des catégories telles que : population, principaux produits fabriqués dans cette ville, atouts/contraintes géographiques, ce qui la démarque des autres, structure gouvernementale, bâtiments/monuments célèbres, etc.

*D’autres activités suggérées au RAS 7.B - *Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société à l’étude* peuvent être utilisées dans cette partie.

RAS 7.5 - Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux des sociétés franco/anglo-saxonnes (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité 1 : Évaluer la recherche portant sur une activité économique selon les critères suivants : la complexité de la question (voir l’Outil n° 7 : <i>Les niveaux de questions</i> dans la section <i>Boîte à outils</i>), l’utilisation de la méthode historique, la fiabilité des sources, etc. ● Activité 2 : Vérifier la pertinence de l’information fournie; voir l’Annexe 7-G2 : « Portrait d’une grande ville commerciale - Exemple ». ● Utiliser une échelle de type « Justifier son choix » pour évaluer les réflexions des élèves à la fin de l’activité 2.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Soumettre une liste de groupes sociaux typiques des sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge et de descriptions de métiers ou tâches. Demander aux élèves de les relier ensemble et de les classer par ordre d’importance. ● Demander aux élèves de faire une petite recherche sur un métier du Moyen Âge et d’écrire ensuite un court récit qui pourrait s’intituler : « Une journée dans la vie de... » (exemples : d’un serf, d’une femme, d’un forgeron, d’un chevalier, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Faire une étude comparative entre la société médiévale et la société canadienne contemporaine. Quel pourcentage de la population canadienne travaille encore la terre? Est-ce que la noblesse existe encore aujourd’hui? Dans l’affirmative, sous quelle forme? Dans la négative, pourquoi? (Les élèves pourraient créer un schéma ou un organigramme pour illustrer leur conception du système économique canadien.)

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur des sociétés franco/anglo-saxonnes

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Répertorier le type de relations qui existent entre les principaux centres de la société étudiée.
- Répertorier le type de relations qui existent entre la société étudiée et ses voisins.
- Dégager les causes et les conséquences de ces types de relations.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-H : Les raids des Vikings : Causes et Conséquences – Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n° 4 – Schéma « Causes et conséquences »

Outil n° 15 – La toile d’idées

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 268-273 (sur les croisades).

– CHOPIN, Brigitte et JOLY, Dominique, *Le Moyen Âge*, Coll. *Encyclopédie junior*, Groupe Fleurus, 2003. Pour les Vikings : p. 72 et 73. Pour les croisades : p. 114 et 115.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002.

Pour les Vikings : p. 3 à 7, 31 à 35. Pour les croisades : p. 44, 62 à 65, 128, 130.

AUTRES RESSOURCES :

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 206-207.

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking, The Critical Thinking Consortium*, 2006 : pour plus d’information sur les concepts de CAUSE et CONSÉQUENCES, voir p. 35 à 44.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

cause : Ce qui produit ou détermine un effet.

conséquence : Suite logique entraînée par un fait qui en est la cause.

croisades : Expédition militaire que mènent les chrétiens pour libérer Jérusalem et la Terre sainte de l’occupation arabe.


RAS 7.6 - Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur des sociétés franco/anglo-saxonnes


Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Dans cette partie, l’élève étudiera la **dynamique qui caractérise les relations entre les sociétés du monde franco/anglo-saxon du Moyen Âge**. Pendant le **haut Moyen Âge** (± 500-1000), après et pendant les invasions barbares, la peur d’être attaqué, le besoin de souvent tout reconstruire et l’absence de protection à grande échelle ont forcé les communautés à se refermer sur elles-mêmes ou à trouver refuge derrière des murailles et des villages fortifiés. L’essor du grand commerce et le mouvement d’urbanisation ne s’amorcent pas avant l’an 1000. C’est pendant le **bas Moyen Âge** (± 1000-1400) que les échanges de produits et d’idées deviennent beaucoup plus fréquents. C’est la période des grandes foires commerciales.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :



1.  **Activité de lecture/Remue-méninges : Analyser les causes et les conséquences des invasions vikings** (bas Moyen Âge)
 - a) Inviter les élèves à lire un texte sur les invasions des Vikings (ex. : *Les Sentiers de la civilisation*, p. 3 à 7) ou un autre texte portant sur les invasions d’un autre groupe. Utiliser un organisateur graphique tel que l’Outil n° 15 : *La toile d’idées* ou une autre stratégie pour donner une intention de lecture aux élèves.
 - b) Après la lecture, demander aux élèves de répondre à la question suivante : *Quelle a été l’influence des invasions des Vikings sur les relations entre les différentes sociétés franco/anglo-saxonnes?*
Par exemple : Dans un premier temps, il y avait un morcellement du pouvoir centralisé et de l’autorité royale vers de petites villes autonomes entourées de murailles – des châteaux forts. Dans un deuxième temps, ce morcellement freine les relations entre les différentes sociétés franco/anglo-saxonnes. Par ailleurs, les routes construites par les Romains sont délaissées, ce qui nuit davantage aux échanges internes.
 - c) Les élèves peuvent présenter le résultat de leur réflexion sous la forme d’un schéma de type « Causes et Conséquences » (voir la section *Boîte à Outils* et l’Annexe 7-H : Les raids des Vikings – Causes et conséquences).

2.  **Recherche : Analyser les causes et les conséquences des croisades**
Demander aux élèves de faire une recherche indépendante ou collective afin d’analyser l’impact des croisades sur les sociétés franco/anglo-saxonnes. Ils peuvent étudier divers aspects des croisades : l’aspect religieux, militaire, commercial, technologique ou suivre le plan de recherche proposé à la page 296 de *Réalités 1B*. Qu’est-ce que les contacts avec la société arabe ont apporté aux Européens? (Voir aussi p. 272-273 dans *Réalités 1B* : Effets des croisades.)

SUGGESTION : L’activité 2 présente une introduction intéressante pour l’étude de l’organisation de la société musulmane (voir RAS 7.8 : Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société médiévale et du monde musulman)

RAS 7.6 - Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur des sociétés franco/anglo-saxonnes (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier si les apprenants sont en mesure d’analyser l’impact des invasions vikings sur les sociétés franco/anglo-saxonnes. (Voir l’Annexe 7-H : Les raids des Vikings – Causes et conséquences – Exemple.) Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentation politique du pouvoir central - Arrivée de nouveaux peuples sur le territoire (les Francs en Gaule, et les Angles et les Saxons en Bretagne, d’où les noms France et Angleterre) - Déclin économique (moins d’échanges de métaux et moins de productions en raison de la menace constante d’invasions qui rend difficile la construction et le maintien d’ateliers pour extraire et transformer les ressources) - Diffusion du christianisme et son influence sur les structures sociales et politiques par l’intermédiaire des nouveaux peuples - Nouveaux mythes et nouvelles légendes des nouveaux peuples qui modèlent les croyances populaires ● Vérifier si la méthode historique a été utilisée de façon efficace.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité 1 : Pour aider les élèves à saisir l’impact des invasions des Vikings, créer une mise en situation où ils doivent penser aux réactions que leur famille aurait si une telle chose se produisait ici. Quelles seraient les conséquences? Comment leur vie serait changée? Leur réponse peut prendre la forme d’une saynète, de dialogues, d’un récit, d’une réflexion. ● Pour l’activité 1, adapter le schéma « Causes et Conséquences » de l’Outil n° 4 en identifiant préalablement quelques causes ou conséquences à l’intérieur du schéma. ● Pour que les élèves s’exercent à utiliser les concepts de « causes et conséquences », donner une série d’énoncés préalablement identifiés comme étant des causes ou des conséquences et demander aux élèves de trouver quelle conséquence est associée à chaque cause. Ou encore, donner une liste d’énoncés aux élèves et leur demander de les séparer en deux catégories : les causes et les conséquences. 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : À l’activité 2, modifier la question de recherche : Est-ce que les villes énumérées dans cette section seraient les mêmes aujourd’hui si on dressait une liste des plus importantes villes commerciales de France et d’Angleterre? Pourquoi? Quelles villes devraient-êtr ajoutées ou enlevées? Pourquoi? ●  Analyser les causes et les conséquences : Éventuellement, vers le milieu du II^e millénaire, la construction et l’utilisation des châteaux forts va s’estomper. Demander aux élèves d’identifier quelques causes de ce changement.

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l'organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.7 Comparer les sociétés du territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400) à la société contemporaine

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Utiliser les concepts de « Continuité et Changement ».
- Déterminer l'impact d'un événement ou d'un personnage clé sur les changements préalablement identifiés.
- Utiliser un diagramme ou un organigramme pour illustrer les changements entre les deux périodes.
- Donner des exemples judicieux d'influences et d'apport de cultures du passé, et les décrire selon les aspects suivants : leur origine, leur évolution et leur rôle dans les cultures actuelles.
- Exemples : systèmes d'écriture et de numération, philosophie, éducation, religion et spiritualité, arts visuels, art dramatique, architecture, division du temps, etc.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-I : Exemples de hiérarchies au Canada

7-J1 : Comparaison des hiérarchies politiques et sociales

7-J2 : Comparaison des hiérarchies politiques et sociales – Exemple

7-K : Héritage du Moyen Âge

7-L1 : Le meilleur et le pire

7-L2 : Le meilleur et le pire - Exemple

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 242-245.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 44 à 47.

AUTRES RESSOURCES :

– LAVILLE, Christian, *D'hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 200 à 203.

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006 : pour plus d'information sur la dimension CONTINUITÉ ET CHANGEMENT, p.27 à 33.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.musee-moyenage.fr> (Musée national du Moyen Âge, Musée, Collections)

<http://facweb.furman.edu/~pecoy/links/artma.htm> (L'art et l'architecture du Moyen Âge)

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp> (Le Louvre, Œuvres, Collections et Départements)

<http://www.an1000.org/annuaire/index-46.html> (An 1000.org)

Concept(s) clé(s) :

système féodal : Société dans laquelle les hommes importants (ou seigneurs) se lient par serment et dans laquelle les habitants (en majorité des paysans) sont soumis au pouvoir des seigneurs.

vassalité : Situation de dépendance d’un homme libre (vassal) envers son seigneur, établie lors de la cérémonie de l’hommage.

seigneurie : Ensemble de terres, de droits et de devoirs dont le modèle est hérité du Moyen Âge, les rois ayant concédé des parts de leur territoire et de leur pouvoir à des seigneurs pour qu’ils gouvernent la terre en leur nom, en échange de services, notamment militaires.

fief : Durant l’époque féodale, tenure concédée à un vassal par son seigneur, le plus souvent en échange de services militaires.




bourgeoisie : Au Moyen Âge, ce mot désigne les résidents des bourgs ou des villes. Plus tard, ce mot sert à désigner un groupe social qui détient un statut privilégié dans la société.

Pistes d’enseignement

Élaboration :


*Ce résultat d’apprentissage permet à l’élève de jeter un coup d’œil sur les éléments qui sont **différents** et les éléments qui sont **restés les mêmes** dans les sociétés de l’époque médiévale et celles du monde contemporain. Cette partie sert aussi à faire comprendre à l’élève que la société actuelle est ce qu’elle est parce que d’autres sociétés avant elle ont posé des gestes qui ont eu des répercussions à travers le temps. Les traces laissées par les sociétés du passé peuvent prendre la forme d’objets physiques (ex. : bâtiments, artefacts et autres éléments construits) ou de concepts et/ou d’idéologies (ex. : langues, mots, chiffres, idéologies politiques et religieuses, etc.).*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

-  **1. Comparaison de systèmes politiques : Dégager la continuité et le changement**
Demander aux élèves de comparer la hiérarchie politique et sociale des sociétés franco/anglo-saxonnes à la hiérarchie politique et sociale du Canada (voir l’Annexe 7-I : « Exemples de hiérarchies au Canada » et l’Annexe 7-J1 : « Comparaison des hiérarchies politiques et sociales »).
-  **2. Remue-méninges/Courte rédaction : Dégager la continuité et le changement**
Quelles traces les sociétés du Moyen Âge ont-elles laissées dans notre société? Peut-on observer des coutumes, des croyances, des connaissances ou des types de constructions/technologies qui subsistent toujours aujourd’hui et qui nous viennent de cette période? (Voir l’Annexe 7-K: « Héritage du Moyen Âge ».)
-  **3. Réflexion comparative : Dégager la continuité et le changement**
En utilisant l’Annexe 7-L1 : « Le meilleur et le pire », inviter les élèves à réfléchir, de façon individuelle ou en équipes, sur les aspects de la vie qui ont changé depuis les temps médiévaux et ceux qui restent plus ou moins les mêmes dans notre société actuelle. Le but de cette activité est de reconnaître que le changement vient avec une dimension positive et une dimension négative.

RAS 7.7 - Comparer les sociétés du territoire franco-anglais du Moyen Âge (500-1400) à la société contemporaine

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence des comparaisons; voir l'Annexe 7-J2 : « Comparaison des hiérarchies politiques et sociales - Exemple ». ● Vérifier la pertinence des éléments énumérés à l'activité 2. Demander aux élèves de s'appuyer sur des faits qui ont été préalablement vérifiés par une courte recherche. ● Vérifier la pertinence des points trouvés pour l'Annexe 7-L1 : « Le meilleur et le pire ». (Voir l'Annexe 7-L2 : « Le meilleur et le pire – Exemple ».)

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser des personnages d'histoires bien connues. Exemples : <i>Robin des Bois</i>, <i>Ivanhoé</i> (de Sir Walter Scott), les chevaliers des légendes arthuriennes, <i>Piers le laboureur</i> (<i>Piers the Ploughman</i> de William Langland) ou autres personnages de poèmes célèbres du Moyen Âge, dont <i>Les contes de Cantorbéry</i> (<i>The Canterbury Tales</i> de Geoffrey Chaucer), et demander aux élèves de réécrire ces récits en mettant les personnages dans le contexte contemporain et en adaptant les rôles. ● Identifier un ou deux changements marqués entre la société médiévale et la société contemporaine, et utiliser le schéma « Causes et conséquences » (ou un autre diagramme) pour analyser les causes qui ont pu mener à ce changement. (Ou faire l'inverse... commencer avec des causes et tenter de prédire les conséquences.) 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Lorsqu'on compare divers aspects (ex. : vêtements, nourriture, travail, vie de tous les jours, technologie, habitation, etc.) des sociétés franco/anglo-saxonnes et de la société contemporaine, qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est resté pareil? Pour plus d'information sur la dimension « Continuité et Changement », voir DENOS, M. et CASE, R. (2006), <i>Teaching About Historical Thinking</i>, p. 27 à 33.

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société médiévale et du monde musulman du IX^e au XII^e siècle

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Comparer deux sociétés selon les aspects suivants : (à la discrétion de l’enseignant)
 - géographie - arts - gouvernement
 - vêtements - climat - économie
 - structure sociale - mode de vie - système d’écriture
 - architecture - croyances et religion - connaissances technologiques
- Cartographier les deux territoires étudiés.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

7-M1 : Comparaison de sociétés

7-M2 : Comparaison de sociétés – Exemple

7-N1 : Monde musulman au Moyen Âge – Fond de carte

7-N2 : Monde musulman au Moyen Âge – Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n° 11 : L’art, source primaire d’information historique – Idées pour l’enseignant

Outil n° 17 : Mon tableau d’enquête

Outil n° E6 : Échelle de notation – Création d’une carte géographique

Sur l’islam et le monde musulman au Moyen Âge :

- LAMARRE, Line, *Réalités 1B. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 274-286, 330 à 335 (sur la ville de Bagdad).

- LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 212 à 221 et 258 à 286.

- CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 101 à 131.

AUTRES RESSOURCES :

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

Moyen-Orient : Territoire qui englobe l’Arabie saoudite, l’Égypte, le Liban, Israël, la Jordanie, l’Iraq, l’Iran, le Koweït, le Yémen, l’Oman, les Émirats arabes unis, le Qatar, le Bahreïn, le Soudan et la Turquie d’aujourd’hui.

musulman : Qui concerne l’islam.

islam : Religion fondée par Mahomet et basée sur les textes du Coran.


RAS 7.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société médiévale et du monde musulman du IX^e au XII^e siècle

Pistes d’enseignement

Élaboration :



*Cette partie sert à donner la chance à l’apprenant de comparer la société à l’étude à une autre société qui existe sur un territoire différent, mais **durant la même période**. Dans le Module 7 : Le Moyen Âge, l’élève explore ce qui se passait du côté du **monde musulman**. Pour avoir un aperçu de la culture et de l’organisation de la société musulmane du Moyen Âge, l’élève utilise des points de comparaison préalablement déterminés tels que : la géographie, les croyances et la religion, l’architecture et les arts, etc. Le but est de relever les similitudes et les différences entre les deux sociétés, et de brièvement discuter des raisons de ces différences ou similitudes.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Tableau comparatif :** Demander aux élèves de réaliser un tableau comparatif qui examine les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge (500-1400) et la société du monde musulman (voir l’Annexe 7-M1 : « Comparaison de sociétés »).
2. **Recherche :** Demander aux élèves de faire une recherche approfondie sur l’un des éléments de comparaison relevés dans le tableau ci-dessus (par exemple : Coran/Bible, église/mosquée, arcs style roman/arcs style musulman, art décoratif franco/anglo-saxon du Moyen Âge/art décoratif du monde musulman, rites religieux chrétiens/musulmans, etc.). (La méthode historique se prête bien à cette activité. Utiliser l’outil n° 17 : *Mon tableau d’enquête* comme point de départ.)
3.  **Création d’une œuvre d’art : Recourir aux faits découlant des sources primaires**
Demander aux élèves de créer une œuvre d’art illustrant un aspect de leur vie quotidienne en employant le style des sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge (500-1400) ou de la société du monde musulman du IX^e au XII^e siècle. Ils peuvent aussi faire une maquette d’un bâtiment franco/anglo-saxon ou musulman.
4. **Cartographie :** Demander aux élèves de cartographier le territoire du monde musulman (voir les annexes 7-N1 : « Monde musulman au Moyen Âge – Fond de carte » et 7-N2 : « Monde musulman au Moyen Âge – Exemple »).

RAS 7.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société médiévale et du monde musulman du IX^e au XII^e siècle (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence de l’information du tableau (voir l’Annexe 7-M2 : « Comparaison de sociétés – Exemple »). ● Demander aux élèves de faire une présentation orale de leur projet sur le sujet choisi à la classe tout entière. ● Vérifier si les œuvres d’art respectent le style artistique des sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge (500-1400) ou de la société du monde musulman. ● Vérifier la pertinence de l’information cartographique. (Voir la section <i>Boîte à outils</i> : Outil n° E6 : <i>Échelle de notation – Création d’une carte géographique.</i>)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● L’enseignant peut modifier le tableau comparatif de l’Annexe 7-M1 : « Comparaison de sociétés » en enlevant ou en ajoutant des catégories, ou encore en utilisant des catégories différentes telles que le climat, le gouvernement, l’économie, le système d’écriture, les connaissances technologiques, etc. ● L’enseignant peut explorer la culture du monde musulman en utilisant la littérature issue de cette partie du monde. (Par exemple, les contes des <i>Mille et une nuits</i>. Voir Cranny, M., <i>Les Sentiers de la civilisation</i>, p. 102 à 105, pour un extrait du conte d’<i>Aladin et la lampe mystérieuse</i>.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Les liens et les échanges entre le monde occidental et le monde musulman au Moyen Âge étaient plus fréquents que ne le pensent peut-être les élèves. Plusieurs concepts ou technologies qui font partie de notre vie quotidienne ont été empruntés au monde arabe. <i>Est-ce que les élèves peuvent identifier lesquels?</i> (Exemples : chiffres arabes, certains mots de la langue française et anglaise, etc. Voir <i>D’hier à demain, manuel A</i>, p. 218-221, et <i>Réalités 1B</i>, p. 280, pour des idées.) ●  Développer le sens de l’espace : Faire l’activité <i>Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace</i> (Outil n° 8) dans la section <i>Boîte à outils</i> pour aider les élèves à mieux comprendre la société musulmane. ●  Dégager la continuité et le changement : Quels pays ont l’islam comme religion officielle aujourd’hui? Si l’on cartographiait le monde musulman d’aujourd’hui, est-ce que le résultat ressemblerait à la carte de l’Annexe 7-N2? Est-ce que les sociétés musulmanes d’aujourd’hui sont semblables aux sociétés musulmanes du Moyen Âge ou différentes? Les mêmes? Qu’est-ce qui a changé? Qu’est-ce qui est resté pareil?

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Manifester des compétences propres au débat, notamment :
 - cerner, discuter, définir et clarifier la question ou le sujet d’enquête;
 - examiner des positions divergentes en envisageant la question de différents points de vue;
 - se documenter.
- Choisir une question contemporaine ou historique, réelle ou fictive, et la traiter à l’aide de stratégies de résolution de problèmes.
- Justifier sa position en faisant intervenir des facteurs tels que la géographie, la perspective historique, la culture et la religion.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

7-O : Documents et œuvres d’art du Moyen Âge et du monde musulman

7-P : Grille d’analyse critique d’une œuvre d’art

Section *Boîte à Outils* : Outil n° 9 – Le débat – Un modèle

Outil n° E9 – Autoévaluation de ma participation au débat

Outil n° E10 – Échelle de notation : Le débat

Outil n° 11 – L’art, source primaire d’information historique - Idées pour les enseignants

AUTRES RESSOURCES :

- DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006 : pour plus d’information sur les dimensions :

- ADOPTER DES POINTS DE VUE HISTORIQUE : p.45 à 51;
- COMPRENDRE LA DIMENSION MORALE : p. 53 à 59.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.musee-moyenage.fr> (Musée national du Moyen Âge, Musée, Collections)

<http://facweb.furman.edu/~pecoy/links/artma.htm> (L’art et l’architecture du Moyen Âge)

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp> (Le Louvre, Œuvres, Collections et Départements)

<http://www.an1000.org/annuaire/index-46.html> (An 1000.org)

Concept(s) clé(s) :

RAS 7.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Pistes d’enseignement

Élaboration :

Cette partie donne à l’élève une occasion de se **former une opinion** sur une question donnée et de comparer son point de vue dans un contexte de débat structuré. Avant de défendre son point de vue, l’élève doit apprendre à se préparer et à **faire intervenir des facteurs vus en classe** (tels que la géographie, l’organisation sociale, la culture, l’économie, etc.) pour **appuyer ses arguments**. Le débat sert aussi à enseigner aux élèves le principe du **respect de l’autre** et de ses opinions. Les discussions doivent se faire de façon organisée, à l’intérieur d’une structure et dans l’harmonie.

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Débat :** Organiser un débat sur une question au choix de l’enseignant ou des élèves. Suggestion pour élever le degré de difficulté : les élèves doivent répondre à la question en évitant *le présentisme*, c’est-à-dire l’imposition de leur perspective en tant que personnes vivant au XXI^e siècle, lorsqu’ils interprètent les événements du passé (voir Denos et Case, *Teaching about Historical Thinking*, p. 46).

Note : Un débat peut être organisé à n’importe quel moment dans le module, autour d’une question différente (au choix de l’enseignant).

Exemples de questions à débattre, toujours en justifiant son opinion :

- Trouvez 3 raisons qui appuient cet énoncé : « Le système féodal était une bonne idée ».
 - Certains historiens voient le Moyen Âge comme une époque de « grande noirceur ». Êtes-vous en accord ou en désaccord avec ce point de vue? Donnez 3 arguments pour appuyer votre opinion.
 - Trouvez 3 raisons qui appuient (ou réfutent) l’énoncé suivant : « Les sociétés du Moyen Âge étaient très différentes de celles de notre époque (ou très semblables) ».
 - Répondez à la question suivante : « Qu’est-ce que les sociétés du Moyen Âge nous ont laissé de plus important? »
2. **Analyse critique :** Demander aux élèves réunis en dyades de faire l’analyse ou la critique d’un document ou d’une œuvre d’art tiré(e) de l’Annexe 7-O « Documents et œuvres d’art du Moyen Âge et du monde musulman ». Chaque membre de la dyade compare son analyse ou sa critique à celle de l’autre membre. L’analyse ou la critique peut porter sur les éléments suivants : la provenance, l’artiste (s’il est connu), la période, le message véhiculé, les éléments du style (maquillage, coiffure, vêtements, motifs), les matériaux utilisés ou sur ceux utilisés dans l’Annexe 7-P : « Grille d’analyse critique d’une œuvre d’art ». (Note : l’enseignant peut s’inspirer de l’Outil n° 11 : *L’art, source d’information historique – Idées pour les enseignants* pour structurer l’analyse critique.) Les élèves font un compte rendu de leur opinion et de l’opinion de l’autre membre de la dyade afin de relever les ressemblances et les différences.

RAS 7.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier les comptes rendus afin d’évaluer la pertinence des comparaisons. ● Lors du débat, vérifier si les élèves : sont bien préparés, défendent bien leurs arguments et respectent l’opinion des autres. (Voir la section <i>Boîte à outils</i> – Outil n° E9 – <i>Autoévaluation de ma participation au débat</i> et Outil n° E10 – <i>Échelle de notation : Le débat.</i>)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser les illustrations présentes dans le manuel ou une autre source écrite pour faire l’analyse critique. ● Si le groupe d’élèves est trop grand, l’enseignant peut préparer 3 ou 4 questions de débat et faire plusieurs débats, chacun sur une question différente et mettant en vedette différentes équipes d’élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de créer leurs propres questions de débat. ● Utiliser divers formats de débat.

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l’organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.A Utiliser la méthode historique pour l’étude de la société médiévale

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Choisir un problème ou une question pouvant se prêter à une enquête.
- Formuler des hypothèses qui pourraient répondre à la question de départ.
- Recueillir l’information nécessaire pour répondre à la question.
- Organiser et analyser l’information recueillie.
- Vérifier les hypothèses et tirer une conclusion sur le problème.
- Faire une présentation structurée des résultats.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-Q : Modèle d’une recherche – Étapes de la méthode historique

Section *Boîte à outils* : Outils n^{os} 1A et 1B - Les étapes de la méthode historique

Outils n° E1 à n° E4 – Grilles d’observation des étapes de la méthode historique

Outil n° E5 – Échelle de notation : La méthode historique

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Chenelière, 2005, p. 306-307.

– ROBILLARD, Clément, GRAVEL, Antonio et ROBITAILLE, Stéphane, *Le métaguide : un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, 1998.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.musee-moyenage.fr> (Musée national du Moyen Âge, Musée, Collections)

<http://facweb.furman.edu/~pecoy/links/artma.htm> (L’art et l’architecture du Moyen Âge)

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp> (Le Louvre, Œuvres, Collections et Départements)

<http://www.an1000.org/annuaire/index-46.html> (An 1000.org)

Concept(s) clé(s) :

RAS 7.A Utiliser la méthode historique pour l’étude de la société médiévale

Pistes d’enseignement**Élaboration :**

*Ce résultat d’apprentissage peut être vu à plusieurs reprises au cours de chaque module. Le but de l’utilisation de la méthode historique est de faire voir à l’élève **comment l’histoire est construite**. En montrant les étapes de cette méthode à l’élève, on lui fournit **une structure** pour qu’il puisse faire de l’histoire à son tour, de la même manière que l’historien. L’élève adopte donc un rôle actif dans la construction de son savoir, au lieu de se contenter d’absorber l’information de façon passive.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Réviser les étapes de la méthode historique avec les élèves (voir la section *Boîte à outils – Outils n^{os} 1A et 1B : Étapes de la méthode historique* et l’Annexe 7-Q : « Modèle d’une recherche - Étapes de la méthode historique »). Faire une étude avec les élèves afin de répondre à une question de recherche, comme par exemple : « Quel est l’impact de la peste noire sur la population de l’Europe? » Ils respectent les étapes de la méthode historique.

Voici des exemples de questions de recherche :

- Pourquoi les rois du haut Moyen Âge n’ont-ils pas beaucoup de pouvoir?
- Quelle est l’attitude des Européens de l’époque médiévale face à la mort?
- Quel est le symbolisme de l’architecture des cathédrales médiévales?
- Quels sont les buts des croisades?
- Pourquoi la religion prend-elle autant de place dans la société médiévale?
- Quel est le plus grand impact de l’essor du commerce sur la société médiévale?
- Quel rôle jouent les moines et les monastères dans la société médiévale?
- Quand et pourquoi a-t-on arrêté de construire des châteaux forts?
- À quoi ressemble la vie d’un serf? Trouver 4 exemples concrets appuyés sur des faits.
- Trouver 4 biens qui sont très recherchés par les commerçants du Moyen Âge. Pourquoi sont-ils si précieux?
- À quoi ressemble la ville de Paris/Londres vers l’an 1200 (par rapport à ce qu’elle est aujourd’hui)?
- Quelles études peut-on faire dans les universités du Moyen Âge?
- Trouver trois exemples de guerres importantes qui se sont déroulées pendant le Moyen Âge. Quels sont les grands impacts de ces guerres?
- Voir le RAS 7.4 pour des exemples de grands personnages médiévaux qui pourraient faire l’objet d’une recherche.

Pistes d’évaluation

- Demander aux élèves de formuler une question de recherche au sujet du Moyen Âge. Ils répondent à la question en utilisant la méthode historique. (Voir la section *Boîte à outils : Outil n^{os} E1 à E4 – Grille d’observation des étapes de la méthode historique* et Outil n^o E5 – *Échelle de notation : La méthode historique* pour des instruments d’évaluation formative ou sommative des 4 étapes de la méthode historique.)

RAS 7.A Utiliser la méthode historique pour l’étude de la société médiévale (suite)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none">● Donner une liste de questions de recherche aux élèves et leur demander de choisir celles qui les intéressent le plus.● Donner la même question de recherche à plusieurs équipes et voir si celles-ci obtiennent des réponses différentes.● Créer une banque de questions de recherche et les classer par niveaux de difficulté. L’évaluation se fera en fonction du niveau de difficulté de chaque question.● Évaluation : l’enseignant peut choisir de donner plus d’importance à une des quatre étapes de la méthode historique dans sa pondération.	<ul style="list-style-type: none">● Demander aux élèves de formuler leur propre question de départ dès le début du module. Les élèves retravaillent leur question et leurs hypothèses au fur et à mesure qu’ils recueillent de l’information sur les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge.● Donner une liste de types de documents qui doivent être consultés durant la recherche. (Exemple : un certain nombre de livres, de sites Web, de sources primaires, d’images, d’encyclopédies, de tableaux de statistiques, etc.)

Module 7 : Le Moyen Âge

RAG : 7. Lire l'organisation de la société médiévale en utilisant le modèle franco-anglais (± 500-1400)

RAS : 7.B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet des sociétés franco/anglo-saxonnes

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Montrer son aptitude à interpréter les échelles et les légendes dans des graphiques, des tables et des cartes géographiques.
- Tirer des conclusions à partir de cartes géographiques, de tables, de tableaux chronologiques et de graphiques.

Exemples :

- a) « D'après cette carte, pourquoi l'Égypte était-elle un endroit si propice à l'établissement d'une civilisation? »
 - b) « D'après ce graphique, la population de cette société augmente-elle ou diminue-t-elle? »
 - c) « Que t'indique cette carte au sujet de l'économie des sociétés du Moyen Âge? »
 - d) « D'après ce tableau chronologique, pourquoi la civilisation de la Grèce antique a-t-elle été si courte comparativement à d'autres? »
- Comparer des cartes géographiques de régions occupées par des sociétés du passé et des cartes modernes des mêmes régions.
 - Choisir une forme de communication graphique convenant à un but défini.
- Exemples : Un tableau chronologique pour montrer une suite d'événements; une carte géographique pour montrer des emplacements, etc.
- Faire la différence entre une source primaire et une source secondaire.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-R1 : Image d'une activité économique

7-R2 : Image d'une activité économique – Exemple

7-S1 : Plan d'une seigneurie médiévale

7-S2 : Plan d'une seigneurie médiévale - Exemple

7-T : L'alphabet anglo-saxon

Section *Boîte à outils* : Outil n° 5 - Analyser un artefact/une image en classe

Outil n° 3- Sources primaires et secondaires : Information pour l'enseignant

Exemples d'images montrant une activité économique :

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 246, 251, 256.

– LAVILLE, Christian, *D'hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 203.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 52.

AUTRES RESSOURCES :

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking, The Critical Thinking Consortium*, 2006 : pour plus d'information sur la dimension RECOURIR AUX FAITS DÉCOULANT DES SOURCES PRIMAIRES, p. 15 à 25.


Matériel audiovisuel associé :	DVD – <i>La tapisserie de Bayeux animée</i>
Site(s) Internet associé(s) :	http://www.musee-moyenage.fr (Musée national du Moyen Âge, Musée, Collections) http://facweb.furman.edu/~pecoy/links/artma.htm (L'art et l'architecture du Moyen Âge) http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp (Le Louvre, Œuvres, Collections et Départements) http://www.an1000.org/annuaire/index-46.html (An 1000.org)
Concept(s) clé(s) :	documents primaires : Originaux, produits à l’époque étudiée. documents secondaires : Des copies, interprétation des originaux.


Pistes d’enseignement

Élaboration :

Ce résultat d’apprentissage peut accompagner à peu près tous les autres RAS de chaque module. Il sert à mettre l’accent sur l’utilisation et la compréhension de différents types de documents et de graphiques au sujet d’une société donnée. Donner à l’élève la chance de travailler avec des sources primaires le plus possible. L’élève doit apprendre à formuler ses propres hypothèses et à tirer ses propres conclusions lorsqu’il se trouve en face d’un document qui peut lui donner de l’information sur une société donnée.

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1.  **Analyse d’images : Recourir aux faits découlant des sources primaires**
 Fournir aux élèves une photo d’une source primaire montrant une activité économique. Ils en font l’interprétation (voir l’Annexe 7-R1 : « Image d’une activité économique » ou la section *Boîte à outils* : outil n° 5 - *Analyser un artéfact/une image en classe*).
 Exemple : *Le Rustican*, de Pietro de Crescenzi (*D’hier à demain, manuel A*, p. 203)

2.  **Recherche et interprétation d’images : Recourir aux faits découlant des sources primaires**
 Demander aux élèves de trouver des photos de **sources primaires** montrant des activités économiques (œuvres d’art, objets, pièces de monnaie) ou d’autres thèmes et d’en faire l’interprétation (voir la section *Boîte à outils* : outil n° 5- *Analyser un artéfact/une image en classe*). Voir Denos et Case, *Teaching about Historical Thinking*, p. 16 à 25, ou l’outil n° 3 - *Sources primaires et secondaires : Information pour l’enseignant* dans la section *Boîte à outils* pour plus d’information sur les types de sources.

3. **Construction de schéma :** Demander aux élèves les différentes composantes d’une seigneurie médiévale (voir Laville, *D’hier à demain, manuel A*, p. 199) ou d’un château fort (Laville, p. 201) et de dessiner leur propre plan. (Voir les annexes 7-S1 et 7-S2.)

4. **Activité de décodage :** Demander aux élèves d’écrire une question en se servant de l’annexe 7-T : « L’alphabet anglo-saxon ». Ils demandent à un camarade de décoder la question et d’y répondre en utilisant l’alphabet anglo-saxon.

RAS 7.B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet des sociétés franco/anglo-saxonnes

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la précision de l’information fournie par l’élève; voir l’Annexe 7-R2 : « Image d’une activité économique - Exemple ». ● Vérifier la pertinence de l’interprétation selon les critères suivants : activités bien définies, justification de l’interprétation (arguments) et identification de la profession/classe sociale qui y est associée. ● Vérifier si l’élève est en mesure de montrer les caractéristiques d’une seigneurie médiévale. ● Vérifier si l’élève saisit les bases de l’alphabet anglo-saxon (exemple : Les élèves ont-ils été en mesure de répondre à la question de leur coéquipier?).

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse d’images : l’enseignant peut choisir des images qui dépeignent un thème autre que l’économie. ● Commencer par faire une analyse en groupe (modelage de l’activité devant la classe). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recherche et interprétation d’images : Faire l’activité 2, mais en utilisant la société de l’Île-du-Prince-Édouard du XXI^e siècle. Se placer dans la peau d’une personne qui vient d’une autre culture et qui n’est pas familière avec la société nord-américaine. Quelles pourraient être les images utilisées? Quelles sources primaires pourraient être analysées pour fournir à cette personne une meilleure compréhension de la société insulaire? Exemple : Chaque élève ou groupe d’élèves sélectionne 3 sources primaires qui pourraient servir à donner une bonne idée de la société de l’Île et ils justifient leur choix. Les autres élèves disent s’ils sont d’accord ou non. À la fin de l’exercice, on passe au vote pour déterminer les 5 documents qui offrent la meilleure information.

Sciences humaines 8^e année

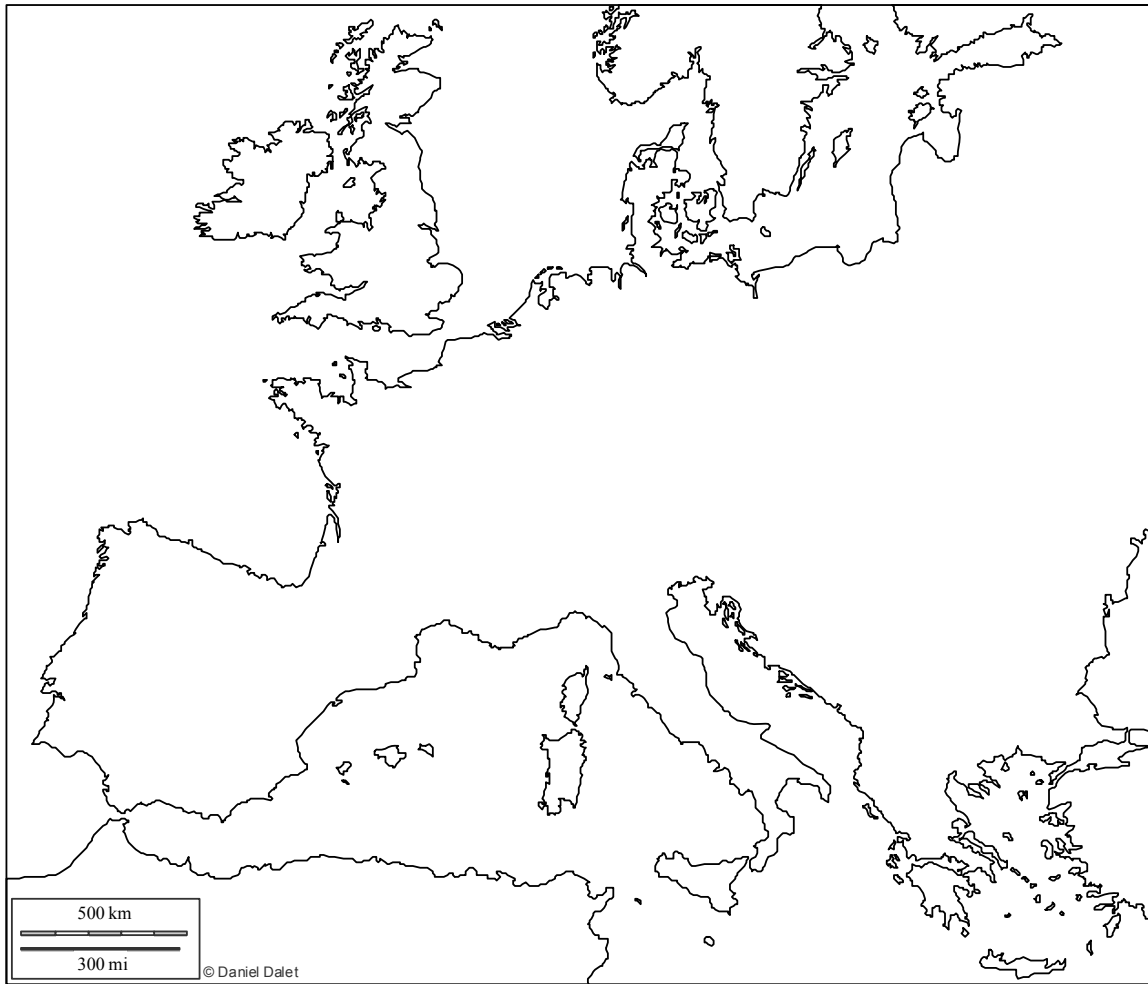
Module 7

Le Moyen Âge

Annexes

Annexe 7-A1

Fond de carte – Europe (sans les frontières)



*Source : http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/carte.php?num_car=1063&lang=fr

Annexe 7-A2

Fond de carte : Europe (pays - aujourd'hui)



*Source : http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/carte.php?num_car=1067&lang=fr

Annexe 7-A2 – Option 2

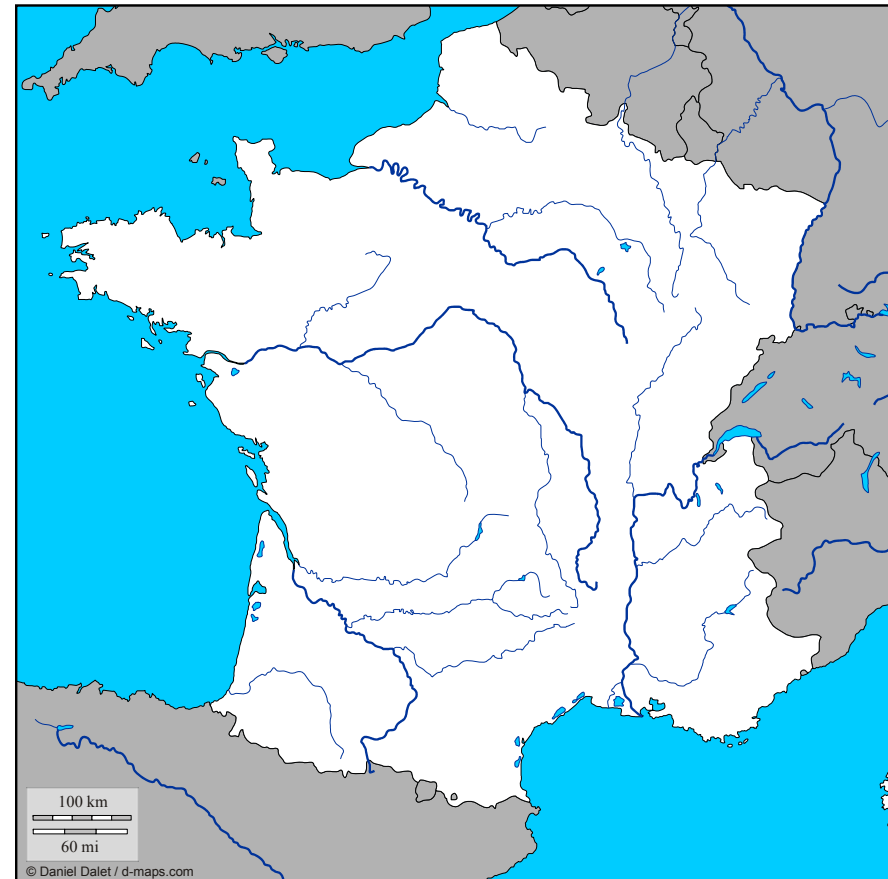
Fond de carte : Europe (pays – aujourd’hui)



Source : Arizona Geographic Alliance
Department of Geography, Arizona State University
<http://alliance.la.asu.edu/azga>

Annexe 7-A3

Fond de carte – Gros plan : Royaume-Uni et France



*Source : <http://d-maps.com>

Annexe 7-B1

Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines

Activités humaines	Éléments physiques

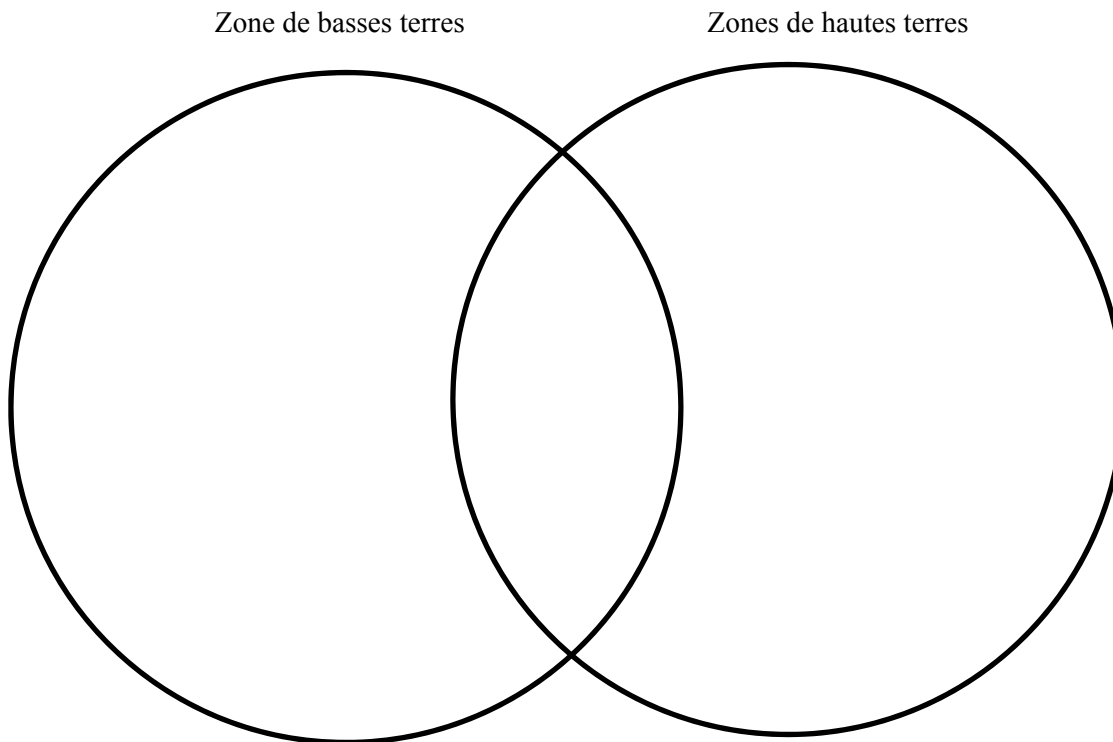
Annexe 7-B2

Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines - Exemple

Activités humaines	Éléments physiques
- Élevage	Les monts et les vallées des Alpes favorisent l'élevage de chèvres, de moutons, de bétail et de cochons.
- Agriculture	Les terres fertiles dans le nord-est favorisent la culture du blé et des céréales, tandis que le climat chaud dans le sud-ouest favorise la culture des oliviers, des vignobles, etc.
- Pêche	L'abondance de fleuves et d'eau douce abritant des stocks aquatiques importants favorise la pêche.
- Chasse	Les forêts et montagnes abritent du gibier comme le lapin, le cerf, le renard, etc. Abondance de volailles sauvages comme le canard, l'oie, l'échassier, etc.
- Cueillette	La cueillette de baies, fruits, etc.
- Mines	Mines de fer, de cuivre, de charbon, etc.
- Construction	La présence de forêts permet la construction de villages.
- Artisanat	Les matériaux naturels tels que l'argile, les peaux d'animaux, le fer, le cuivre, etc. servent de base à des productions artisanales (chaudronnerie, verrerie, poterie, teinture, peinture, sculpture, bijouterie, etc.).

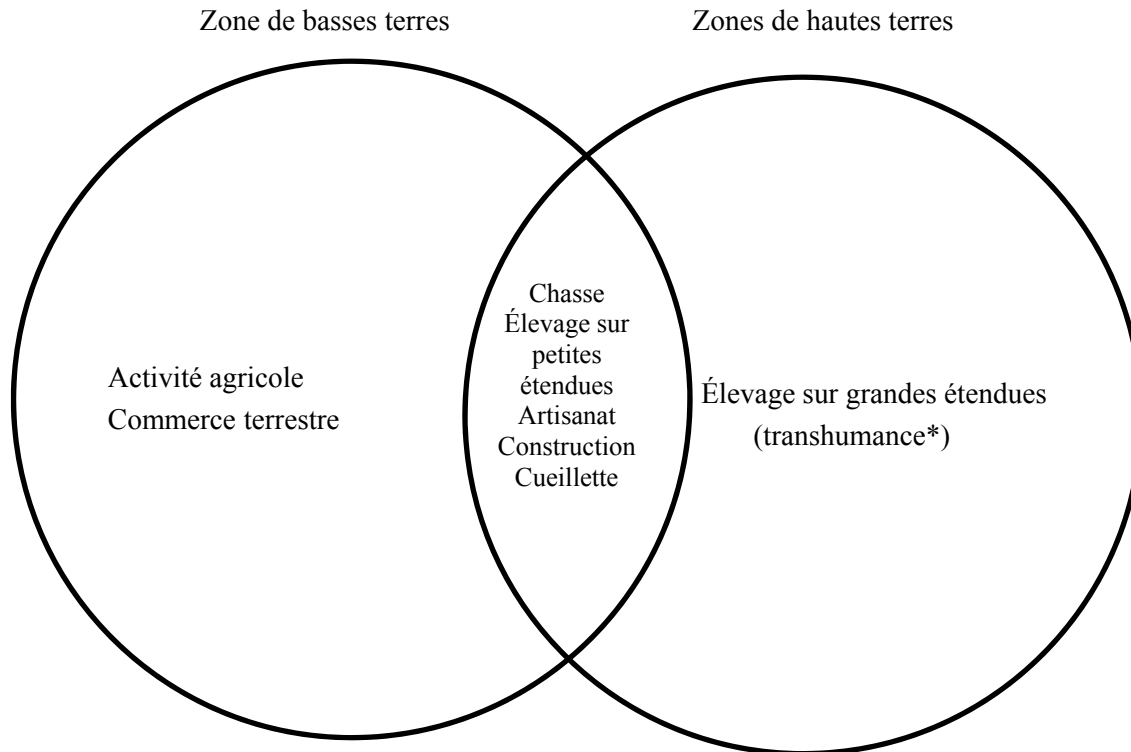
Annexe 7-C1

Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans les zones de hautes terres du territoire franco/anglo-saxon



Annexe 7-C2

Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans les zones de hautes terres du territoire franco/anglo-saxon - Exemple



*Mouvement saisonnier du bétail, notamment moutons, chèvres et chameaux, vers de nouveaux pâturages, généralement à des altitudes ou latitudes différentes. Déplacement périodique de troupeaux pour exploiter des pâturages saisonniers.

Annexe 7-D1

Analyse des éléments physiques : Atouts ou contraintes?

Élément physique	Atouts	Contraintes
La Manche		
Les Alpes et les Pyrénées		
La présence de plusieurs rivières/ plans d'eau		
Plaines		
Îles britanniques		
Le climat		

Annexe 7-D2

Analyse des éléments physiques : Atouts ou contraintes? – Exemple

Élément physique	Atouts	Contraintes
La Manche	<ul style="list-style-type: none"> - Protège les Français d'une attaque venant du nord. - Protège les Anglo-Saxons d'une attaque venant du sud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rend les échanges économiques entre les peuples franco-anglais difficiles.
Les régions montagneuses	<ul style="list-style-type: none"> - Les Alpes et les Pyrénées protègent les Français d'attaques venant du sud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les régions montagneuses n'offrent pas de sols fertiles.
La présence de plusieurs rivières/ plans d'eau	<ul style="list-style-type: none"> - Les réseaux de rivières à l'intérieur des terres facilitent les déplacements et l'établissement de villages/villes. - Les réseaux fluviaux permettent de faire du commerce avec le reste de l'Europe. - La présence de grandes étendues d'eau (mers) rend possible les échanges avec d'autres régions du monde. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cours d'eau peuvent constituer une porte d'entrée pour des ennemis.
Plaines	<ul style="list-style-type: none"> - La présence de terrains plats dans le sud-est de l'Angleterre et le nord de la France va permettre l'établissement d'importants centres. 	
Îles britanniques	<ul style="list-style-type: none"> - À cause de leur insularité, les Anglo-Saxons vont passer maîtres dans l'art de naviguer et dans la construction navale. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'insularité apporte un certain isolement par rapport aux communautés qui habitent sur le continent.
Le climat	<ul style="list-style-type: none"> - Le climat tempéré et pluvieux du sud de l'Angleterre est propice à l'agriculture. - Le climat varié des différentes régions de la France permet la culture de différentes plantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le climat dans les régions montagneuses (ex. : les Alpes, les hautes terres d'Écosse) est parfois rude, ce qui peut représenter un obstacle à l'établissement de villages dans ces endroits.

Annexe 7-E1

Le système féodal : Pyramide de pouvoir

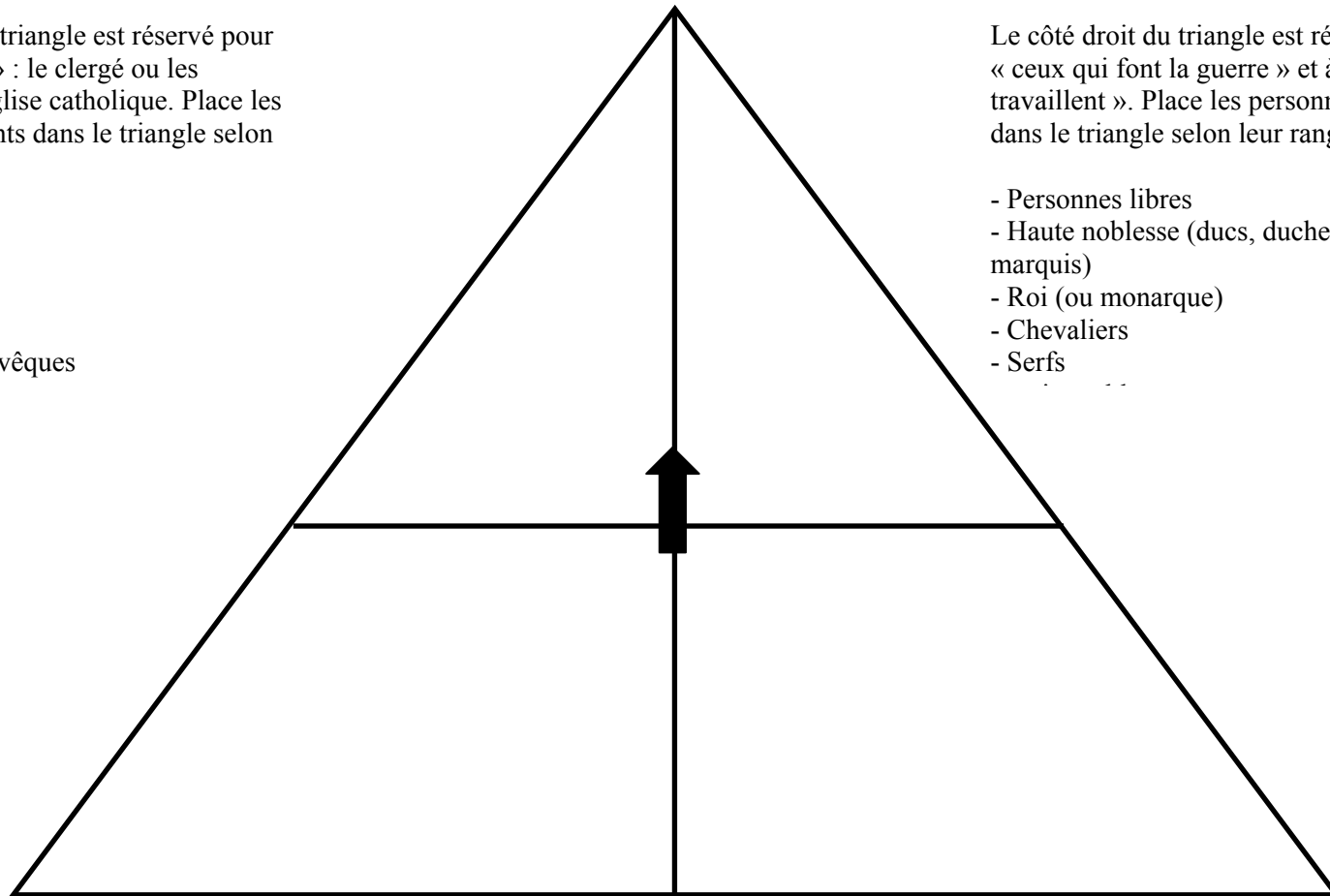
Dieu

Le côté gauche du triangle est réservé pour « ceux qui prient » : le clergé ou les travailleurs de l'Église catholique. Place les personnages suivants dans le triangle selon leur rang :

- Prêtres
- Pape
- Religieuses
- Moines
- Archevêques et évêques
- Cardinaux

Le côté droit du triangle est réservé à « ceux qui font la guerre » et à « ceux qui travaillent ». Place les personnages suivants dans le triangle selon leur rang :

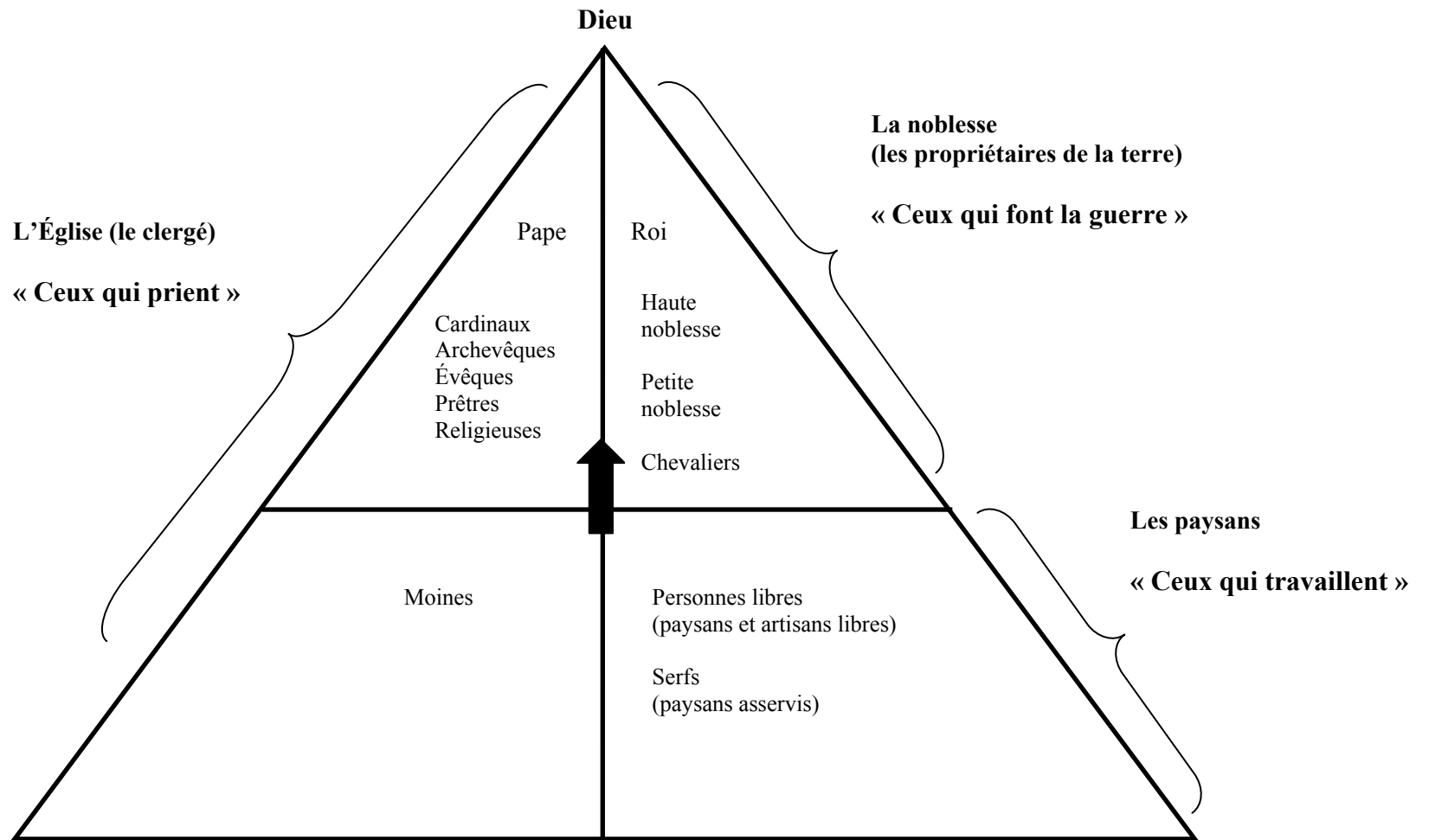
- Personnes libres
- Haute noblesse (ducs, duchesses, marquis)
- Roi (ou monarque)
- Chevaliers
- Serfs



Le système féodal est un système fondé sur la « fidélité » ou la loyauté des membres de la petite noblesse envers des nobles plus puissants, et des serfs ou paysans envers les seigneurs des seigneuries où ils vivent et travaillent. Tous les membres de la société doivent être loyaux envers le Roi et l'Église catholique.

Annexe 7-E2

Le système féodal : Pyramide de pouvoir¹⁰ - Exemple



¹⁰ Adapté de Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 565-566.

Annexe 7-F

Chronologie du Moyen Âge

496	Baptême de Clovis à Reims, le 25 décembre.
527	Justinien 1 ^{er} devient empereur de l'Empire byzantin.
711	Conquête de l'Espagne wisigothique par les Maures.
732	Arrêt des Musulmans à Poitiers par Charles Martel.
751	Pépin le Bref est sacré roi des Francs par l'évêque saint Boniface.
800	Couronnement de Charlemagne à Rome par le pape Léon III, le 25 décembre.
vers 850	Début du système féodal en Europe.
911	Attribution de la future Normandie par Charles le Simple à Rollon, chef danois.
962	Couronnement d'Otton 1 ^{er} à Rome.
vers 992	Arrivée des Vikings à Terre-Neuve (Anse-aux-Meadows).
1066	Guillaume le Conquérant prend possession de l'Angleterre.
1096-1270	Croisades.
vers 1150	Premières universités établies en Europe.
1215	La Grande Charte (<i>Magna Carta</i>) est signée par le roi Jean 1 ^{er} en Angleterre.
1241	Début de la Hanse germanique. (Association de villes marchandes de l'Europe du Nord)
1258	Signature des provisions d'Oxford en Angleterre et création du Parlement.
1337-1453	Guerre de Cent ans.
1347-1351	La peste noire fait des ravages dans toute l'Europe.
1453	Conquête de Constantinople par les Turcs ottomans; fin de l'Empire byzantin.
1492	Christophe Colomb atteint les Antilles françaises d'aujourd'hui, pensant qu'il s'agit de l'Inde.

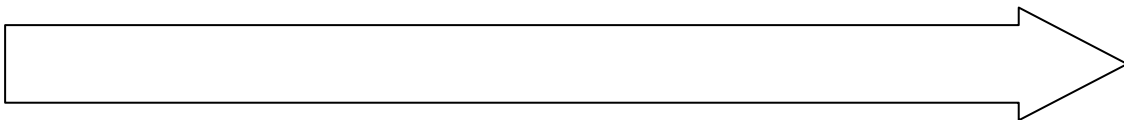
Annexe 7-G1

Portrait d'une grande ville commerciale¹¹

Ville commerciale	
Continent	
Pays actuel	
Description physique	
Description politique	
Produits échangés/ Activités économiques	
Principaux clients	
Bâtiment(s) important(s)	
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Pourquoi?	

Consignes pour préparer votre affiche/diapositive :

1. Situez le bourg (ou la ville) que vous avez choisi sur la carte fournie par votre enseignant.
2. Situez les moments importants qui ont marqué l'histoire du bourg sur la ligne du temps :



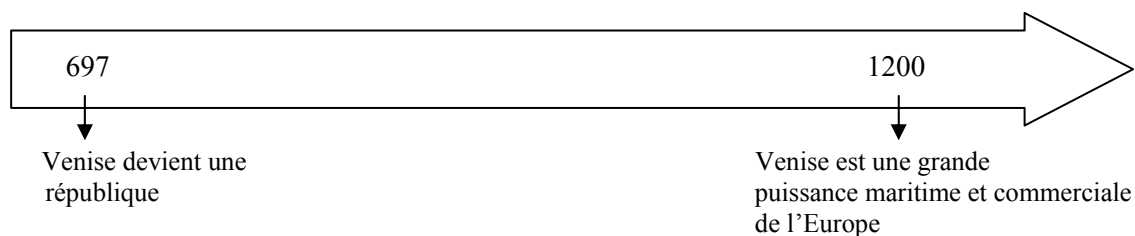
3. Trouvez des illustrations ou des photos qui vous permettront d'illustrer certaines caractéristiques du bourg choisi. N'oubliez pas de bien indiquer les sources.

¹¹ Tableau inspiré de Lamarre, L. (2006), *Réalités 1B : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, p. 343.

Annexe 7-G2

Portrait d'une grande ville commerciale - Exemple

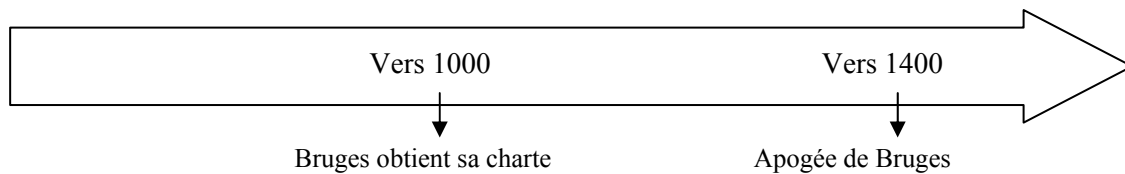
Ville commerciale	Venise
Continent	Europe
Pays actuel	Italie
Description physique	- Ville de canaux, construite sur des marais - Située sur la mer Adriatique
Description politique	- Venise n'a pas eu de charte pendant le Moyen Âge. Par contre, en 697, elle est devenue une république en élisant un magistrat appelé le doge. Elle a donc pu conserver son autonomie.
Produits échangés/ Activités économiques	- Produits de luxe : bijoux, tissus fins, fruits et légumes. - Exploitation du sel
Principaux clients	- Constantinople (Byzance) - L'Orient - L'Europe
Bâtiment(s) important(s)/ Infrastructure(s) importante(s)	- Venise possède une industrie navale importante (réparation et construction de navires). - Venise possède aussi une puissante flotte de guerre.
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	- Venise contrôle les routes commerciales maritimes d'Europe grâce à ses navires. - Les Vénitiens sont vite reconnus pour leur talent de négociateurs. - Sa position géographique lui apporte des contacts privilégiés avec l'Orient et sa domination sur Byzance en font une plaque tournante du grand commerce.
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Peux-tu dire pourquoi?	(Non mentionné dans le texte) - Au XV ^e siècle, les expéditions françaises en Italie précipitent le déclin de la république de Venise. - L'industrie du tourisme est aujourd'hui le moteur économique prédominant. (*Source : <i>Le Petit Larousse</i> , 2008, p. 1751-1752)



Annexe 7-G2 (suite)

Portrait d'une grande ville commerciale - Exemple

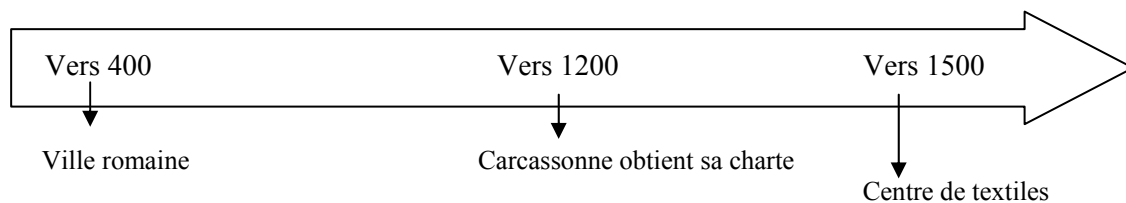
Ville commerciale	Bruges
Continent	Europe
Pays actuel	Belgique
Description physique	- Située sur la côte de la mer du Nord - Bruges possède un réseau de canaux
Description politique	- Bruges obtient sa charte à la fin du X ^e siècle.
Produits échangés	- Ville spécialisée dans le domaine des textiles : draps, tissage de laine, dentelles, tapisseries, etc. - Important centre bancaire international : en 1420, 17 nations ont un comptoir à Bruges.
Principaux clients	- Les grands marchés chrétiens
Bâtiment(s) important(s)	- Bruges a un port très moderne au Moyen Âge (voir image 6.33 à la page 325 : machine pour décharger les navires). - On la surnomme « la Venise du nord » à cause de ses fortifications et ses canaux.
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	- Principal carrefour commercial du nord-ouest de l'Europe. - Au XV ^e siècle, Bruges est l'une des villes les plus riches d'Europe.
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Pourquoi?	- Non. Bruges connaît un déclin dû à l'ensablement de son port et à la concurrence d'autres villes. (p. 324) - L'essor de la ville d'Anvers en particulier comme principale ville portuaire a fait mal à Bruges. (*Source : <i>Le Petit Larousse</i> , 2008, p. 1192)



Annexe 7-G2 (suite)

Portrait d'une grande ville commerciale - Exemple

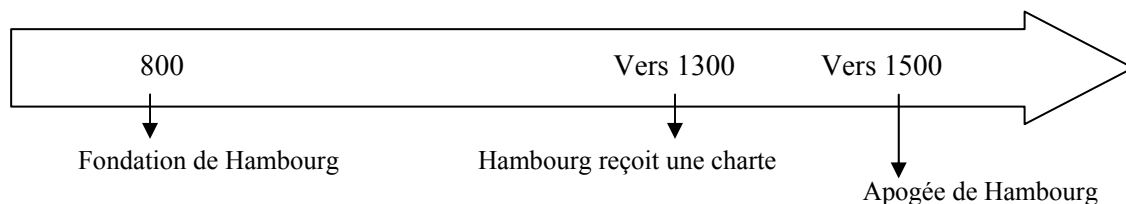
Ville commerciale	Carcassonne
Continent	Europe
Pays actuel	France
Description physique	Ancienne ville romaine fortifiée, près de la mer Méditerranée
Description politique	Carcassonne obtient une charte communale au début du XIII ^e siècle.
Produits échangés	<ul style="list-style-type: none"> - Production de textiles - Production de vin - Nombreux ateliers d'artisans - Boutiques
Principaux clients	- Ses étoffes sont exportées vers l'Orient.
Bâtiment(s) important(s)	<ul style="list-style-type: none"> - La ville est protégée par des murailles qui ont été commencées entre les 3^e et 5^e siècles. - La cité possède un château et un style d'architecture qui montre bien la richesse de la ville.
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de marchandises transitent par Carcassonne; la cité tire une partie de ses revenus des taxes qu'elle impose aux marchands. - C'est un grand centre de textiles. - Sa situation géographique entre le Nord et le Sud.
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Pourquoi?	<p>Non. Carcassonne joue un rôle économique important jusqu'à la fin du XVII^e siècle. (p. 327)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui, Carcassonne ne vit que de commerce local lié au tourisme et de ses fonctions administratives. <p>(*Source : Wikipédia)</p>



Annexe 7-G2 (suite)

Portrait d'une grande ville commerciale - Exemple

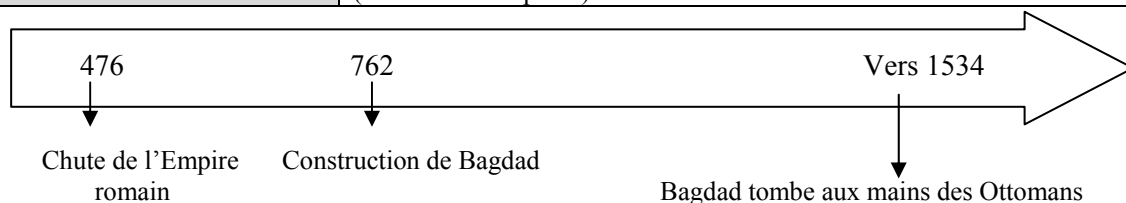
Ville commerciale	Hambourg
Continent	Europe
Pays actuel	Allemagne
Description physique	Hambourg est située au fond de l'estuaire de l'Elbe. Elle a aussi un accès privilégié à la mer du Nord et à la mer Baltique.
Description politique	Hambourg obtient sa charte au XII ^e siècle.
Produits échangés/ Activités économiques	- Produits qui viennent du nord, dont des céréales, du poisson, des fourrures, du bois et des métaux - Produits qui sont acheminés vers le nord : tissus, épices, etc.
Principaux clients	- Les villes du nord, telles qu'Oslo, Stockholm, Riga, Novgorod, Édimbourg, etc. - Les villes qui sont membres de la Ligue de la Hanse (environ 100 villes au XIV ^e)
Bâtiment(s) important(s)	- Le port de Hambourg qui n'est pas un port de mer, est le plus important de la mer du Nord.
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	- Hambourg devient une des villes les plus puissantes et les plus prospères du nord de l'Europe grâce à son alliance avec d'autres villes pour créer la ligue hanséatique. - Avec Lübeck, Hambourg contrôle la voie reliant la mer Baltique à la mer du Nord grâce à la position stratégique de son port.
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Pourquoi?	(Non mentionné dans le texte) - Hambourg est aujourd'hui le principal débouché maritime de l'Allemagne et demeure l'un des plus grands ports européens. La fonction industrielle y est très développée : métallurgie, chimie, agroalimentaire. (*Source : <i>Le Petit Larousse</i> , 2008, p. 1381)



Annexe 7-G2 (suite)

Portrait d'une grande ville commerciale - Exemple

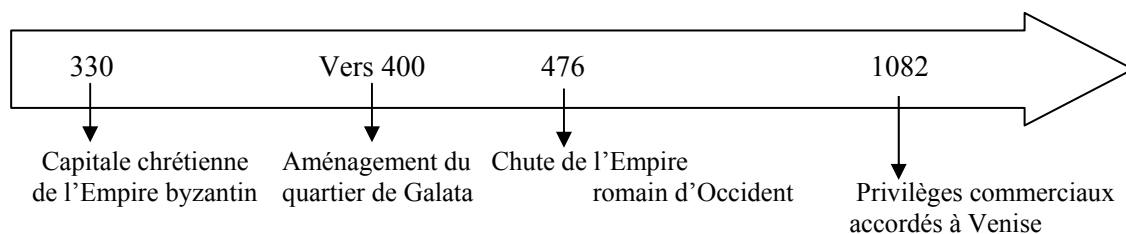
Ville commerciale	Bagdad
Continent	Asie
Pays actuel	Irak
Description physique	Bagdad est située sur les rives du Tigre.
Description politique	Bagdad est la capitale du califat.
Produits échangés/ Activités économiques	- Produits rapportés d'Inde, du Ceylan (Sri Lanka actuel), de Chine et d'Afrique de l'Est : céramique, tissu, tapis, verre, porcelaine, etc.
Principaux clients	- L'Asie - L'Europe - L'Afrique de l'Est
Bâtiment(s) important(s)	- Ville entourée d'une double muraille. C'est à l'intérieur de ces murailles que les quartiers commerciaux se sont développés. - Caravansérails le long des routes commerciales.
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	- Au XI ^e siècle, Bagdad compte plus d'un million d'habitants. C'est la plus grande capitale culturelle au monde, loin devant les villes d'Occident. - Important carrefour commercial à cause de sa situation géographique; les produits d'Asie y sont acheminés pour être ensuite envoyés vers Constantinople, la Méditerranée et l'Europe. - Les arabes sont d'excellents navigateurs; ils ont beaucoup de connaissances et ils commercent avec l'Europe, l'Asie et l'Afrique depuis plusieurs siècles.
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Pourquoi?	(Non mentionné dans le texte) - La ville a connu sa plus grande prospérité comme capitale des Abbassides entre les VIII ^e et XIII ^e siècles et a été détruite par les Mongols en 1258. (*Source : <i>Le Petit Larousse</i> , 2008, p. 1148) - Bagdad est aujourd'hui la capitale de l'Irak. Elle est le centre industriel du pays et le carrefour des communications aériennes, routières et ferroviaires. On y trouve raffineries de pétrole, cultures agricoles, tanneries et autres industries textiles. (*Source : Wikipédia)



Annexe 7-G2 (suite)

Portrait d'une grande ville commerciale - Exemple

Ville commerciale	Constantinople (ou Byzance)
Continent	Asie
Pays actuel	Turquie (Constantinople s'appelle maintenant Istanbul.)
Description physique	- Située sur la rive du détroit de Bosphore qui sépare l'Europe de l'Asie et relie la mer Noire et la mer Méditerranée. - La ville est parsemée de jardins et de vergers.
Description politique	- L'Empereur Manuel 1 ^{er} Comnène tente des réformes économiques. La ville est conquise à la 4 ^e croisade.
Produits échangés	- On y trouve une multitude de produits, de la soie jusqu'aux esclaves.
Principaux clients	- Les produits qui transitent par Constantinople proviennent de l'Orient, de l'Afrique, de la mer Baltique, des régions slaves sur le pourtour de la mer Noire, des villes du Moyen-Orient et de l'Empire byzantin.
Bâtiment(s) important(s)	- La forteresse de Yoros qui surplombe la mer Noire. Elle sert à prévenir des invasions du nord.
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	- Sa position stratégique idéale, entre la Méditerranée et la mer Noire, en fait « la reine des villes ». À cause de sa position géographique, Constantinople est le carrefour des routes commerciales qui relient l'Asie, le Moyen-Orient, l'Afrique et l'Europe. Les marchands doivent donc passer par cette ville.
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Pourquoi?	Non. Les guerres entre Constantinople et Venise ainsi que les croisades vont affaiblir « la reine des villes ». Au XIII ^e siècle, les villes marchandes italiennes prennent le contrôle du commerce de Constantinople. (p. 339) - Aujourd'hui, la ville porte le nom d'Istanbul. Elle est la principale ville et le principal port de Turquie. Bien qu'elle ne soit plus la capitale politique du pays, elle en demeure la capitale économique. (*Sources : <i>Le Petit Larousse</i> , 2008, p. 1417 et Wikipédia)



Annexe7-G2 (suite)

Portrait d'une grande ville commerciale - Exemple

Ville commerciale	Tombouctou
Continent	Afrique
Pays actuel	Mali
Description physique	Tombouctou est située sur le fleuve Niger, aux limites du désert du Sahara.
Description politique	D'abord empire du Ghana, puis royaume du Mali et, finalement, empire Songhaï.
Produits échangés/ Activités économiques	- Tombouctou possède 2 produits très recherchés à l'époque : l'or et le sel. - Tombouctou fait aussi le commerce des esclaves, du cuivre, du fer, de l'ivoire, du coton, du poisson séché, des graines de kola et des livres.
Principaux clients	- Afrique du Nord - Asie
Bâtiment(s) important(s)	- 12 mosquées, dont la Mosquée de Sankoré qui est aussi une université où est conservée une importante collection de livres.
Qu'est-ce qui explique que ce bourg joue un rôle important dans le grand commerce?	- Surnommée « la reine du désert », Tombouctou est un lieu incontournable pour les caravanes qui transportent différents produits sur les routes commerciales du Sahara. - Tombouctou est aussi un centre intellectuel, grâce à ses mosquées et à son université.
*Est-ce que cette ville est aussi importante dans l'économie d'aujourd'hui? Pourquoi?	(Non mentionné dans le texte) Non. Tombouctou a connu son apogée au XVI ^e siècle. Sa richesse déclina lorsque les Européens ouvrirent la voie maritime pour le commerce entre l'Afrique du Nord et l'Afrique noire. Le déclin de la ville commença au XVII ^e siècle avec l'instabilité politique et l'apparition de la <u>traite négrière</u> qui rapprochait cette activité des côtes. *Source : Wikipédia



Annexe 7-G2 (suite)

Portrait d'une grande ville commerciale

Questions de réflexion: Pistes pour l'enseignant

1. Quelles sont les ressemblances et les différences entre ces villes?

RESSEMBLANCES :

- La plupart de ces villes sont situées dans des endroits stratégiques sur le plan **géographique**.
- Certaines de ces villes ont pu profiter d'infrastructures érigées par les peuples qui se sont établis sur leur territoire à travers les siècles. Par exemple, Bruges, Carcassonne, Hambourg et Bagdad sont protégées par des murailles qui avaient un rôle **militaire** au bas Moyen Âge. Venise, Constantinople et Carcassonne sont construites sur des sites occupés par les Romains durant l'Antiquité. Le commerce a pu se développer à l'intérieur de ces enceintes.
- Certaines de ces villes commerciales se sont développées grâce à des actions prises plus tôt dans leur histoire au niveau **politique** :
 - Venise : a le statut de république depuis 697. Elle a toujours pu conserver son autonomie.
 - Bruges : a obtenu sa charte au X^e siècle. Elle s'est spécialisée très tôt dans les textiles.
 - Carcassonne : a obtenu sa charte au XIII^e siècle. Son rôle militaire aide à sa croissance.
 - Hambourg : Vers 800, Charlemagne en fait un centre de la civilisation chrétienne.
 - Bagdad : En 762, un calife arabe important fait construire une nouvelle capitale.
 - Constantinople : est nommée capitale de l'Empire romain d'Orient au IV^e siècle.
 - Tombouctou : est devenue un centre intellectuel important de l'Empire du Mali au XIII^e siècle.
- Toutes ces villes sont impliquées dans le **commerce international**.

DIFFÉRENCES :

- **Venise** se démarque par son industrie navale; c'est grâce à ses navires qu'elle peut contrôler le commerce maritime.
- **Hambourg** est le chef de file de la **ligue de La Hanse**. (Voir *Réalités 1B*, p. 319, pour en savoir plus sur les ligues. On ne mentionne pas une appartenance à une ligue dans les autres villes.)
- **Bagdad** et **Constantinople** sont plus impliquées dans le commerce avec l'Asie, à cause de leur situation géographique. Elles font aussi figures de capitales culturelles et cosmopolites.
- L'environnement physique de **Tombouctou** (désert) offre un grand contraste lorsque comparé aux autres villes.

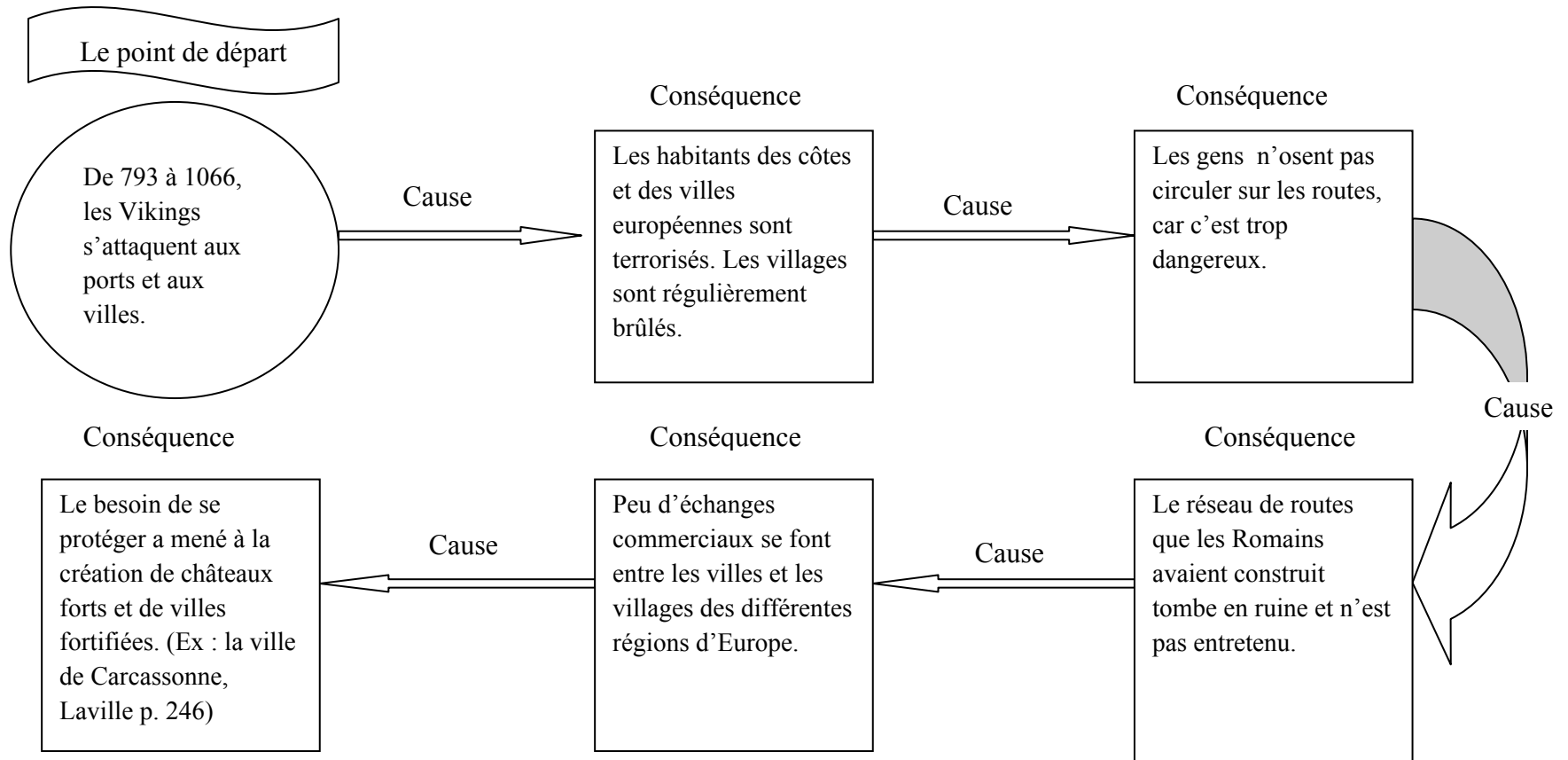
2. Quel rapport pouvez-vous établir entre l'urbanisation et le grand commerce à la lumière de l'information que vous avez maintenant?

- Dans une grande ville, les habitants ont de nouveaux droits et privilèges (garantis par une charte) et ne font pas partie du système féodal (voir *Réalités 1B*, p. 311 – « Les droits et les devoirs »).
- Plus la population est nombreuse, plus il y a des débouchés pour vendre ses produits et faire des échanges.

3. L'enseignant peut utiliser une échelle de notation de type « Établir un rapport entre le passé et le présent ».

Annexe 7-H

Les raids des Vikings : Causes et Conséquences - Exemple



Annexe 7-I

Exemples de hiérarchies au Canada

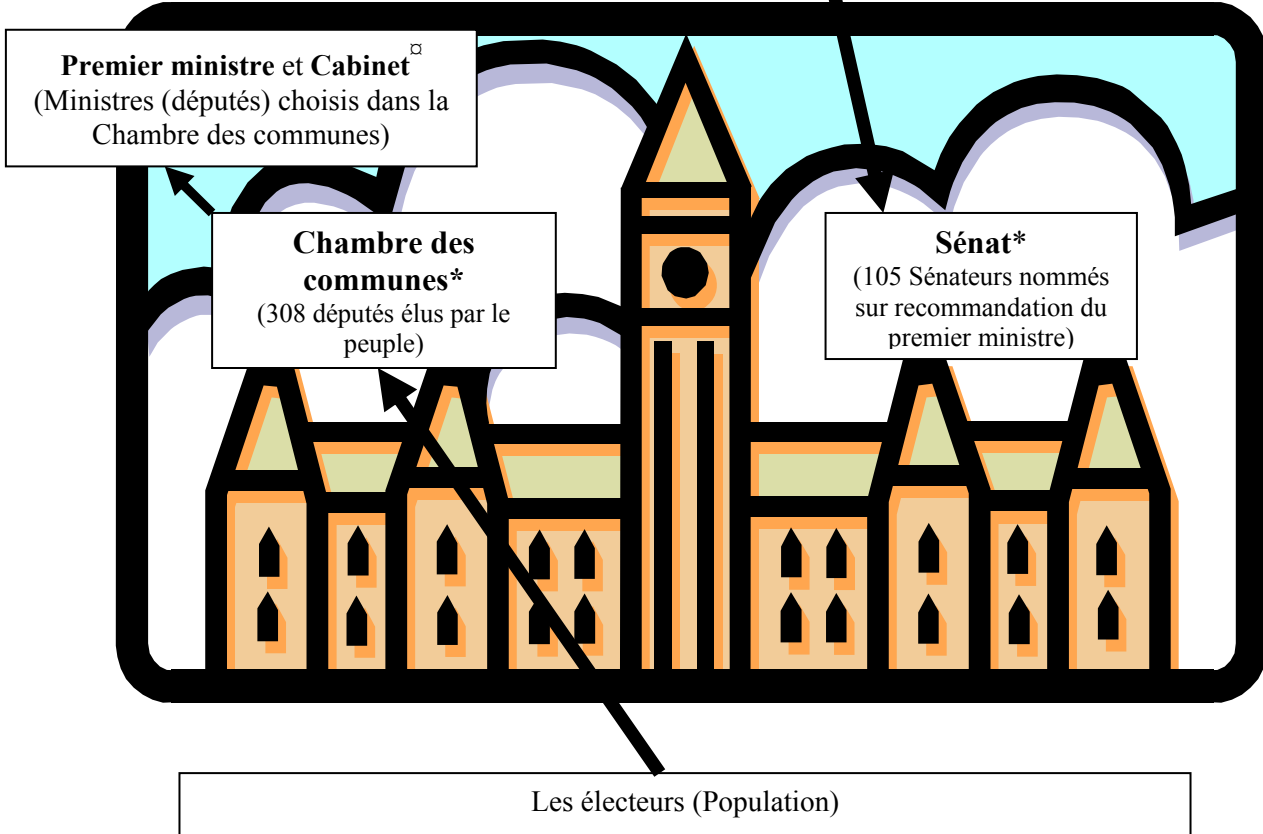
a) politique

□ Le pouvoir *exécutif*
(Met les lois en application)

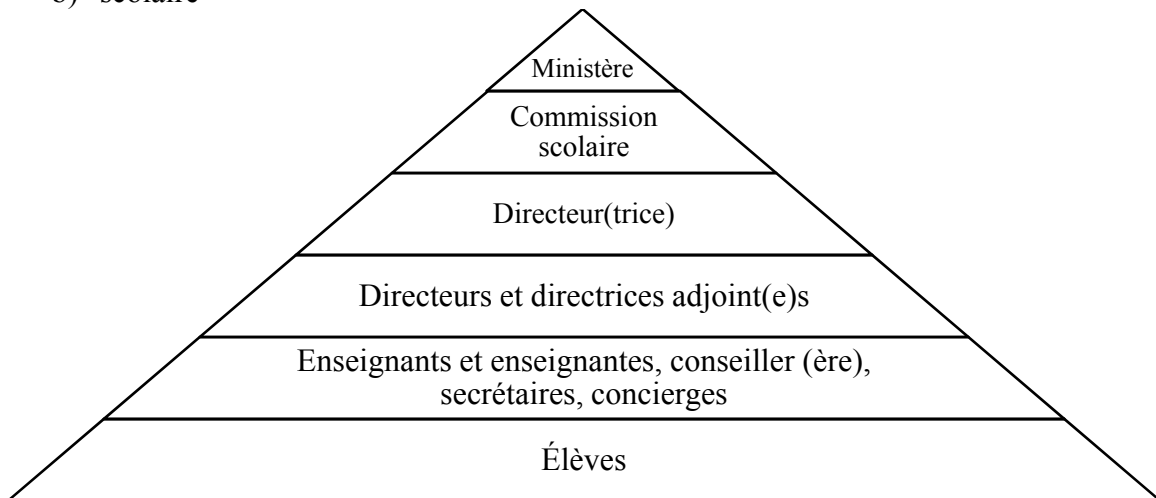


La Reine*
(représentée au Canada par le
gouverneur général)

*Le pouvoir *législatif*
(Prépare et révisé les lois)



b) scolaire



Annexe 7-J1

Comparaison des hiérarchies politiques et sociales

Société à l'étude :	Canada

Annexe 7-J2

Comparaison des hiérarchies politiques et sociales - Exemple

Société à l'étude : Sociétés franco/anglo-saxonnes	Canada
<ul style="list-style-type: none"> - Souverain : <ul style="list-style-type: none"> - Monarque; possède la plupart des terres du pays. 	<ul style="list-style-type: none"> - Monarque : <ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir représentatif - Gouverneur(e) général(e) : <ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir symbolique - Premier ministre : <ul style="list-style-type: none"> - Détient le pouvoir exécutif
<ul style="list-style-type: none"> - Vassaux (barons) : <ul style="list-style-type: none"> - Servent le souverain et se battent à ses côtés lorsque le royaume est attaqué. Reçoivent du roi de la terre nommée « seigneurie ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Ministre de Cabinet fédéral : <ul style="list-style-type: none"> - Conseille le Premier ministre - Premiers ministres provinciaux : <ul style="list-style-type: none"> - Dirigent une province (un territoire à l'intérieur du pays)
<ul style="list-style-type: none"> - Chevaliers : <ul style="list-style-type: none"> - Soldats engagés par le vassal afin de protéger les seigneuries lors d'attaques. Deviennent vassaux du baron. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soldats de l'armée canadienne : <ul style="list-style-type: none"> - Engagés par le gouvernement afin de défendre le pays.

Annexe 7-K

Héritage du Moyen Âge

***Voir les images dans le
« Document d'appui pour le programme de Sciences humaines
8^e année » en format pdf.**

1. *La tapisserie de Bayeux* : Cette tapisserie nous laisse une représentation visuelle de la fameuse bataille de Hastings en 1066, lorsque Guillaume le Conquérant a pris le contrôle de l'Angleterre.

Réflexion : Quels types de représentations visuelles avons-nous aujourd'hui pour immortaliser ce qui se passe dans le monde?

2. *Les Évangiles de Rabula* : Les enluminures sont des dessins ou des peintures exécutés à la main et qui décorent ou illustrent un texte.

Réflexion : Les enluminures existent-elles toujours aujourd'hui? Ont-elles changé?

3. *Calice de Gourdon* : À l'époque des Mérovingiens (dynastie qui a régné sur la France et une partie de la Belgique du V^e au VIII^e siècle), l'art servait à décorer des objets usuels, comme des armes et autres objets sacrés.

Réflexion : Comment les artistes s'expriment-ils aujourd'hui? Où voit-on de l'art?

4. *Psautier hunterien* : Un psaume est une prière poétique composée de plusieurs versets. Le psautier hunterien, manuscrit enluminé du XII^e siècle, est considéré comme un exemple typique de l'art roman.

Réflexion : Comment décrivez-vous l'art roman? Comment décririez-vous l'art contemporain?

5. *Cathédrale de Reims* : Cette cathédrale, située dans la province de Champagne, est une réalisation majeure de l'art gothique en France.

*Pour plus d'information sur le style gothique, voir Laville, *D'hier à demain, manuel A*, p. 224-227.

Réflexion : Existe-il des bâtiments ou des constructions d'inspiration gothiques dans la société contemporaine? (Ex. : La basilique St-Dunstan à Charlottetown et l'église de Mont-Carmel, pour nommer que ces bâtiments, sont de style néo-gothique.)

6. *Boccace* : Écrivain italien (1313-1375) qui s'intéressait à l'art courtois, c'est-à-dire à des récits qui mettaient en scène des chevaliers qui combattent pour leur dame (va avec la notion d'« amour courtois ») tels que *Lancelot* ou les histoires des chevaliers de la Table ronde. Ses écrits parlaient souvent d'histoires fabuleuses et galantes. Boccace est généralement perçu comme le créateur de la prose italienne.

Réflexion : L'art courtois existe-il toujours? Dans l'affirmative, sous quelle forme? (Exemple : Le film *Chevalier/A Knight's Tale*) Pouvez-vous nommer des films ou des romans qui sont d'inspiration médiévale?

Annexe 7-L1

Le meilleur et le pire

a) La vie aujourd'hui

Le meilleur	Le pire

b) La vie au Moyen Âge

Le meilleur	Le pire

Annexe 7-L2

Le meilleur et le pire - Exemple

a) La vie aujourd'hui

Le meilleur	Le pire
<ul style="list-style-type: none"> • Pour nous nourrir, nous n'avons pas besoin de cultiver la terre. • Nous avons des moyens de transport très rapides qui augmentent notre mobilité. • Nous vivons dans des maisons très confortables. • Lorsque nous avons besoin de quelque chose, nous n'avons qu'à nous rendre au magasin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nous ne savons pas toujours ce que nous mangeons. Les aliments sont de plus en plus manipulés génétiquement et l'utilisation de pesticides est très répandue. • La vitesse de nos moyens de transport rend les accidents plus mortels. • La pollution causée par les automobiles rend la vie plus difficile dans les grandes villes et menace la planète. • Nous vivons dans une société de consommation, où nous produisons beaucoup de déchets.

b) La vie au Moyen Âge

Le meilleur	Le pire
<ul style="list-style-type: none"> • Les gens cultivaient la terre et produisaient leur propre nourriture. • Les gens bénéficiaient d'un plus grand nombre de jours fériés (minimum 50 par année). • La vie des gens nobles était très facile et luxueuse. • Le cheval et le bétail avaient une grande valeur, tant pour le travail que pour se déplacer. Ils fournissaient aussi des fertilisants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les mauvaises récoltes et les famines étaient fréquentes. • La vie était très dure; il fallait constamment travailler pour survivre. • Les gens ordinaires étaient souvent les victimes des raids des peuples germaniques ou des guerres instiguées par les nobles. • Le taux de mortalité infantile était très élevé.

Annexe 7-M1

Comparaison des sociétés

	Géographie	Croyances et religions	Architecture	Arts
<ul style="list-style-type: none"> • Sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge 				
<ul style="list-style-type: none"> • Monde musulman 				

Annexe 7-M2

Comparaison des sociétés - Exemple

	Géographie	Croyances et religions	Architecture	Arts
<ul style="list-style-type: none"> Sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge 	<ul style="list-style-type: none"> - Chaînes de montagnes comme les Alpes et les Pyrénées - Zones rocheuses infertiles - Littoral découpé, îles principales, étendues d'eau principales comme la Loire, la Seine, la Tamise, la Manche, le Rhin, la mer du Nord, l'océan Atlantique et la mer Méditerranée - Climat océanique, donc généralement chaud en été et doux en hiver; les températures annuelles moyennes varient entre 4 °C en hiver et 20 °C en été 	<ul style="list-style-type: none"> - Christianisme - Temples religieux - Aucune séparation de l'Église et de l'État, la plupart des seigneurs et des rois s'étant convertis - Omniprésence de règles rigides - Religion monothéiste - Livre sacré (la Bible) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bâtiments religieux et autres (églises) - Style roman qui comporte des arcs ronds, des espaces sombres et étroits, de petites fenêtres et des colonnes massives 	<ul style="list-style-type: none"> - Embellissement des usuels en utilisant des métaux et des pierres précieuses (décoration des armes, des pages de livre, des coupes, des cartes, etc.) - Motifs religieux - Poèmes épiques - Tapisserie
<ul style="list-style-type: none"> Monde musulman 	<ul style="list-style-type: none"> - Basses terres autour de la mer Méditerranée, mont Atlas - Déserts sur la péninsule arabique, croissant fertile - Mer Rouge, fleuves Euphrates, Tigre, Nil, Golfe Persique, mer Méditerranée - Climat méditerranéen, été et hiver secs; les températures annuelles varient entre 10 °C et 27 °C 	<ul style="list-style-type: none"> - Islam - Temples religieux - Aucune séparation de l'Église et de l'État - Omniprésence de règles rigides (voir Cinq piliers de l'Islam dans Laville, p. 215) - Religion monothéiste - Livre sacré (le Coran) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bâtiments religieux et autres (mosquées) - Dôme byzantin (à sommet pointu) - Tour étroite (minaret) - Dessins géométriques abstraits (arabesques) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdiction des représentations humaines ou animales - Art décoratif très élaboré, multitude de motifs et de lignes, mosaïques colorées - Grande production littéraire et scientifique

Annexe 7-N1

Monde musulman au Moyen Âge – Fond de carte



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=europe_cartes&num_pay=192&lang=fr

Annexe 7-N2

Monde musulman au Moyen Âge – Exemple

***Voir « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pdf.**

Ou

LAVILLE, Christian, *D'hier à demain, manuel A*, Éditions Chenelière, 2005, p. 213

Annexe 7-O

Documents et œuvres d'art du Moyen Âge et du monde musulman

***Voir « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pdf.**

Annexe 7-P

Grille d'analyse critique d'une œuvre d'art

Critères d'analyse	Œuvre franco/anglo-saxonne	Œuvre musulmane
<p>1. DESCRIPTION</p> <p>Je décris exactement ce que je vois...</p> <p>Je parle des couleurs utilisées...</p>		
<p>2. ANALYSE</p> <p>Mon œil est attiré par...</p> <p>Est-ce que l'œuvre me fait penser au mouvement? Lesquels?</p>		
<p>3. INTERPRÉTATION</p> <p>Quand je regarde cette œuvre, je ressens...</p> <p>Qu'est-ce que cette œuvre m'apprend au sujet de la société de cette époque?</p>		
<p>4. JUGEMENT</p> <p>Je pense que cette œuvre d'art est intéressante parce que...</p> <p>J'aime/je n'aime pas cette œuvre parce que...</p>		
<p>5. COMPARAISON</p> <p>a) Mon analyse ressemble à celle de mon/ma partenaire sur les points suivants :</p>		
<p>b) Mon analyse diffère de celle de mon/ma partenaire sur les points suivants :</p>		

Annexe 7-Q

Modèle d'une recherche – Étapes de la méthode historique

1. Définir le problème

- À quelle question veut-on répondre? Quel sujet veut-on étudier?

Exemple : Question de départ : Quel est l'impact de la peste noire sur la population de l'Europe?

2. Formuler des hypothèses

- Proposer une réponse à la question posée.

Exemple :

L'impact de la peste noire sera négligeable sur la population de l'Europe. Celle-ci se remet de cette épidémie sans trop de difficultés.

3. Recueillir l'information nécessaire pour répondre à la question

- Faire des recherches (Internet, livres, cartes, images, tableaux, journaux, reportages, caricatures, etc.), prendre des notes, questionner.

Exemple :

Trouver des exemples de cartes qui montrent la progression de l'épidémie, des statistiques, des œuvres d'art, des écrits, etc.

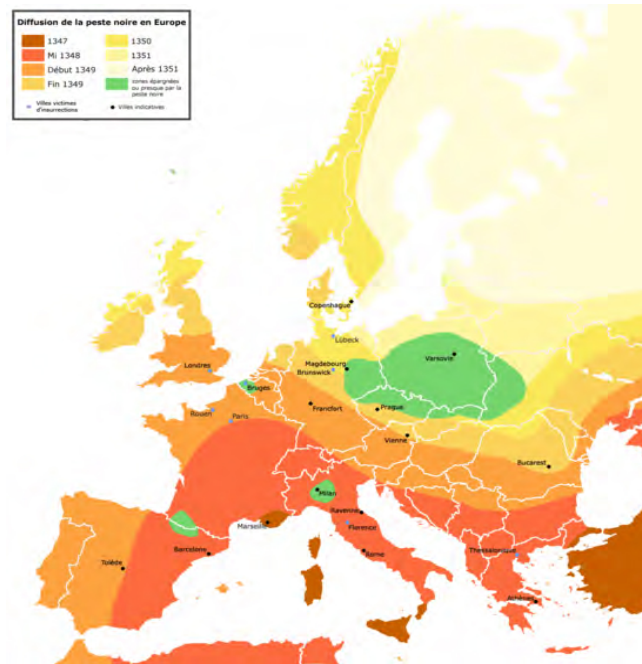


*Source : <http://jeanmichel.guyon.free.fr/monsite/histoire/metiers/peste6.jpg>

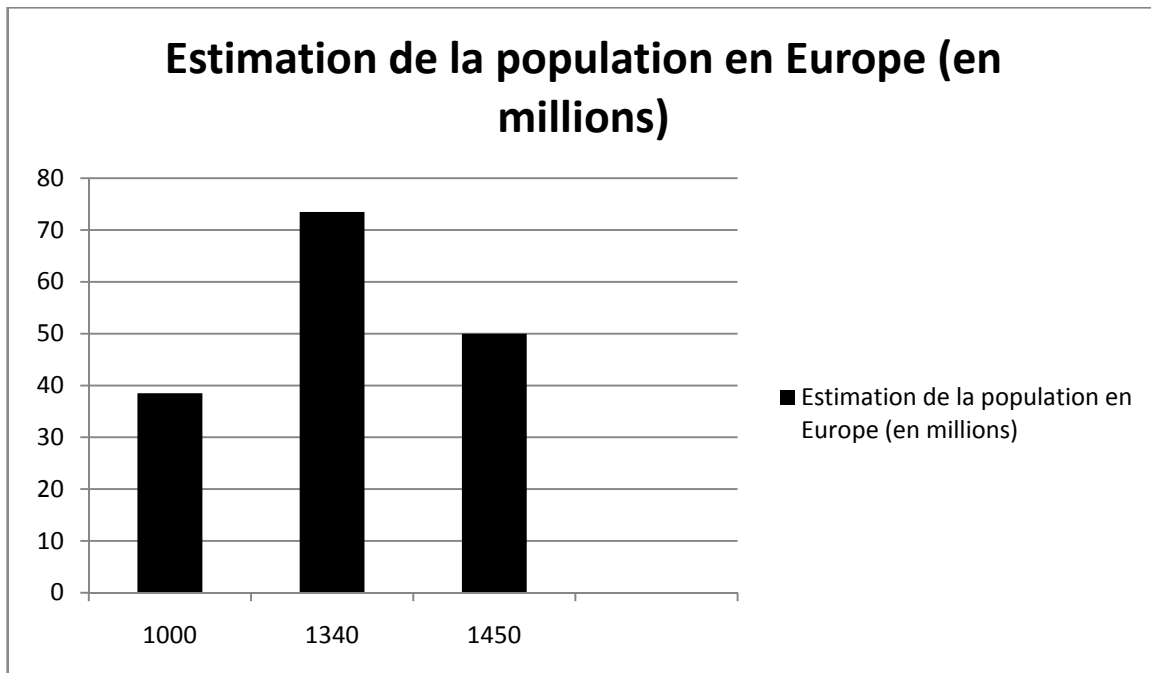
Annexe 7-Q (suite)

Modèle d'une recherche – Étapes de la méthode historique

Carte de diffusion de la peste noire



*Source : <http://database1b.unblog.fr/files/2007/10/553pxdiffusiondelapestenoireeneurope13471351.png>



*Source : The Medieval Sourcebook (<http://www.fordham.edu/halsall/source/pop-in-eur.html>)

Annexe 7-Q (suite)

Citation d'un chroniqueur siennois qui a vécu au XIV^e siècle :

« Aucune [cloche] ne sonnait, et personne ne pleurait parce que presque tous s'attendaient à mourir [...] des gens disaient et croyaient : « c'est la fin du monde [...]. Le père abandonnait son enfant, la femme, son mari, un frère, l'autre frère. Et moi, Agnolo di Tura dit le Gros, j'ai enterré mes cinq enfants de mes mains et bien d'autres ont fait comme moi ». – Agnolo di Tura, de Sienne.

*Source : Bulletin canadien d'histoire de la médecine
<http://www.cbmh.ca/index.php/cbmh/article/view/991/986>

4. Organiser et analyser l'information recueillie

- Classer l'information par catégories.
- Faire ressortir l'information principale qui se dégage.

Exemple :

Deux catégories : données quantitatives et données qualitatives

Quantitatif	Qualitatif
<ul style="list-style-type: none"> • Le tableau statistique montre qu'environ le tiers de la population d'Europe est mort. • La carte montre que la peste s'est répandue partout en Europe. 	<ul style="list-style-type: none"> • La citation du chroniqueur nous montre l'impact de la peste sur la vie quotidienne des gens. • Le dessin nous montre comment les gens ont interprété l'impact néfaste de la peste sur le corps humain.

5. Vérifier les hypothèses

- Interpréter l'information afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses.

Exemple :

La peste semble avoir eu un impact plus dévastateur que j'aurais cru.

6. Communiquer les résultats et présenter des solutions

- Représenter les résultats dans un rapport écrit ou par des moyens multimédias.

Exemple :

L'élève présente les résultats de sa recherche et propose d'autres éléments de réponse.

Annexe 7-R1

Image d'une activité économique

***Voir « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines
8^e année » en format pdf.**

- Métier(s) :	
- Ressources :	
- Classe sociale :	
- Outils :	
- Autres :	

Annexe 7-R2

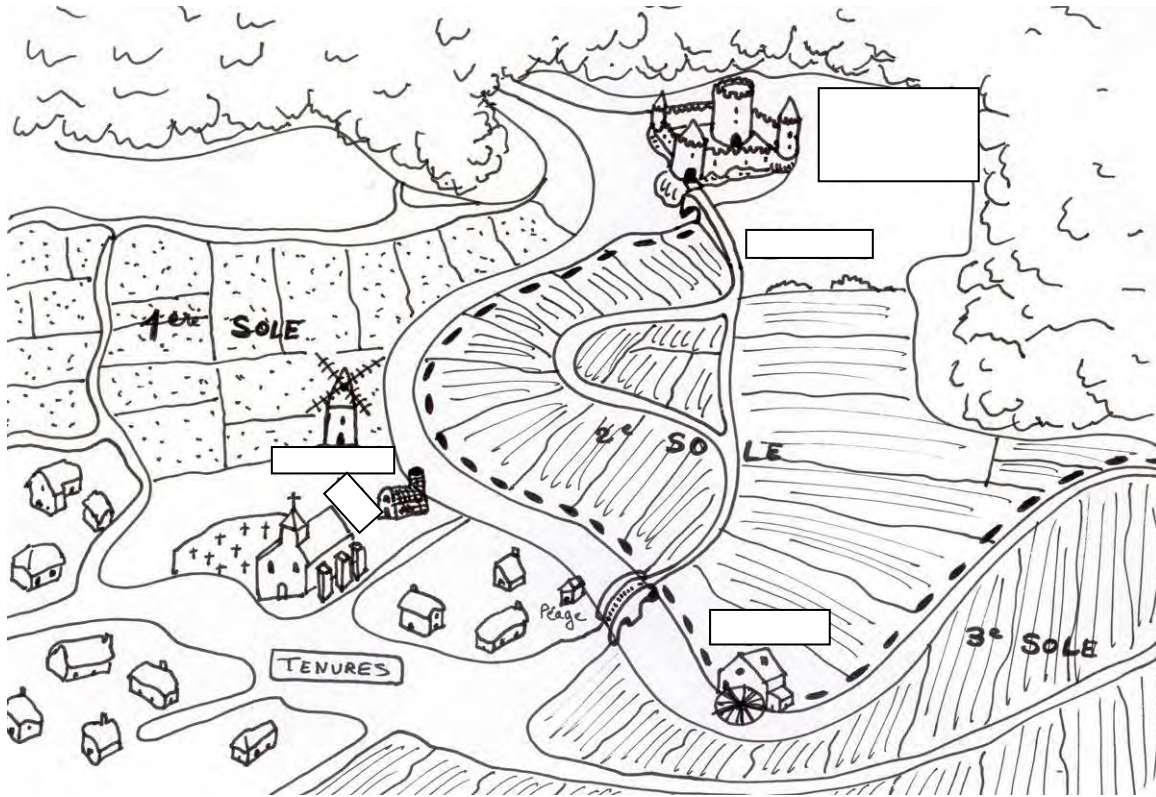
Une image d'une activité économique – Exemple

***Voir « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pdf.**

- Métier(s) :	- bûcheron - charpentier - architecte
- Ressources :	- bois - pierre - terre
- Classe sociale :	- serfs - paysans - nobles - roi?
- Outils :	- hache - marteau - pelle/ bêche - équerre - compas
- Autres : Lieux	- forêt - château fort

Annexe 7-S1

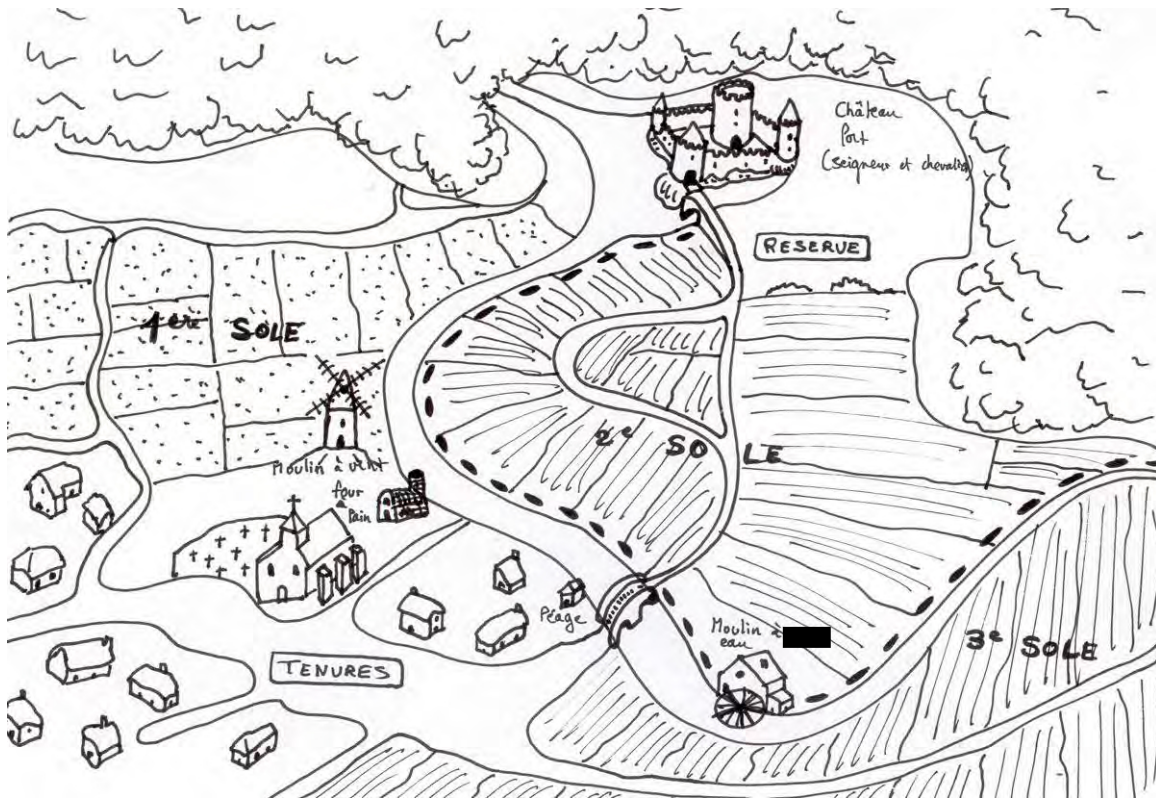
Plan d'une seigneurie médiévale



*Source : <http://accel21.mettre-put-idata.over-blog.com/1/64/83/06/5e-cahier-doc/seigneurie-exploitation-agricole1.jpg>

























Annexe 7-S2

Plan d'une seigneurie médiévale - Exemple



Annexe 7-T

**L'alphabet anglo-saxon
(ou runique)**

											
f	u	th	a	r	k	g	w	h	n	i	z
											
ae	p	uu	s	t	b	e	l	m	ri	d	o

*Source : <http://www.omniglot.com/writing/runic.htm>

Module 8

La Renaissance

Plan d'enseignement

Durée suggérée : de 35 à 45 périodes

Sciences humaines 8^e année

Sociétés du passé

Vue d’ensemble du Module 8 : La Renaissance italienne

<i>À la fin de la 8^e année, l’élève devrait être capable de...</i>
8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien
8.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société italienne de la Renaissance
8.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire italien de la Renaissance
8.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire italien de la Renaissance
8.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société italienne de la Renaissance
8.5 Analyser les principales activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance
8.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur de la société italienne de la Renaissance
8.7 Comparer la société italienne de la Renaissance des XV ^e et XVI ^e siècles à la société contemporaine
8.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société italienne de la Renaissance à celle de la société japonaise des XVI ^e et XVII ^e siècles
8.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les 2 RAS suivants peuvent être touchés à n’importe quel moment durant le module :

A. Utiliser la **méthode historique** pour l’étude de la société italienne à l’époque de la Renaissance.

B. Interpréter différents types de graphiques, tableaux et **documents** au sujet de la société italienne de la Renaissance.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société italienne de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Situer la société étudiée sur une carte du monde et faire le lien entre cette dernière et les pays qui occupent aujourd’hui le même territoire.
- Lire une carte du territoire occupé par la société à l’étude.
- Construire une carte en bonne et due forme, avec toutes les composantes que cela implique.
- Cartographier les principaux éléments physiques et construits de la société étudiée. Exemples : villes, principaux axes de communication, temples, cours d’eau, relief, climat, végétation, type de sol, latitude, altitude, etc.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

8-A1 : Fond de carte – Péninsule italique (avec hydrographie)

8-A2 : Fond de carte – Péninsule italique

Section *Boîte à outils* : Outil n° 8 - Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace

Outil n° C1 - Fond de carte : Méditerranée étendue (politique)

Outil n° C2 - Fond de carte : le Monde (politique)

Outil n° E6 - Échelle de notation – Création d’une carte géographique

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 210 et 211 (Géographie physique de l’Italie vers l’an 1500).

– PATARD, Christian *et al*, *Atlas d’histoire*, Éditions de Boeck, 2006, p. 68.

– COULOMBE, Vincent et THÉRIAULT, Bruno, *Atlas Atlantique Beauchemin*, Éditions Beauchemin, 2004 : Carte physique de l’Europe : p. 118

Carte politique de l’Europe : p. 119

AUTRES RESSOURCES :

– LAMARRE, Line, *Réalités 2a : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 6.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 132.

– SMITH, John et PELECH, Olha, *Je découvre les civilisations anciennes*, Éditions Chenelière, 2003, p. 58 et 59 (Programme de Sciences humaines 7^e année).

Matériel audiovisuel associé :

Google Earth

Photos de paysages de l’Italie

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.hist-geo.com/Fonds-de-cartes.php> (Téléchargez la série de *Fonds de cartes de l’Europe continentale*.)

http://www.statistiques-mondiales.com/carte_vierge_europe.htm (Carte plus centrée sur l’Europe occidentale)

http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/pays.php?num_pay=185&lang=fr (Plusieurs options; avec ou sans rivières, etc.)

<http://www.euratlas.com/index.html> (Pour des images de l’Europe)

Concepts clés :

péninsule : Grande presqu’île.

relief : Élévations et dépressions de la surface terrestre (montagnes, collines, vallées, plaines, etc.).

Alpes : Chaîne de montagnes de l’Europe centrale (France, Italie, Suisse).

Apennins : Chaîne de montagnes qui traverse la péninsule italienne.

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d’apprentissage sert d’introduction à l’étude de l’Italie de la Renaissance. Dans cette partie, l’élève découvre **les éléments physiques et les éléments construits** qui caractérisent la péninsule italienne. Le but de l’activité est de prendre compte des principaux éléments physiques et construits en cartographiant le territoire étudié. Ce document pourra être réutilisé pour étudier le reste de ce module ainsi qu’à la fin du programme, lorsque viendra le temps de comparer les trois sociétés à l’étude en huitième année.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Activité de cartographie :

a) Les élèves doivent cartographier (avec légende) le territoire italien. Par exemple, ils peuvent faire ressortir les éléments physiques suivants : (Voir les annexes 8-A1 et 8-A2 – Fonds de carte.)

Éléments physiques :

Éléments humains : (Principales villes du XV^e s.)

Mer Adriatique	Les Apennins	Florence
Mer Tyrrhénienne	Les Alpes	Rome
Mer Ionienne	Le mont Vésuve	Milan
Mer Méditerranée	Le mont Etna	Venise
Le Tibre	La plaine du Pô	Gênes
Le Pô	La Sardaigne (île)	Naples
L’Arno	La Sicile (île)	Sienna
	La Corse (île)	


****Notes à l’enseignant :**

1) Pour un exemple de carte de l’Italie des XV^e et XVI^e siècles, consulter PATART, *L’Atlas d’histoire* à la page 68.

2) Prendre en considération que les élèves ont déjà cartographié le territoire italien à l’époque de l’Empire romain (II^e siècle de notre ère) lors du *Module 4 : L’Empire romain* en 7^e année. L’accent était alors mis sur la cité de Rome. En 8^e année, l’accent est mis sur la ville de Florence (voir le RAS 8.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire italien de la Renaissance).




b) **Dégager la continuité et le changement :** Demander aux élèves d’indiquer les pays qui occupent aujourd’hui le territoire en tout ou en partie. (L’enseignant peut utiliser le fond de carte « Monde politique » dans la section *Boîte à outils* ou l’Annexe 3-C du programme de 7^e année : « Fond de carte - Méditerranée antique ».)

2.  **Analyse d’images : Le sens de l’espace**
 Demander aux apprenants de décrire le territoire à partir de photos ou d’images (par exemple : faune, flore, eau, relief, plaines, etc.) en utilisant l’Outil n° 8 : *Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace* dans la section *Boîte à Outils*. Par exemple, l’enseignant peut utiliser les images fournies aux endroits suivants :

- *D’hier à demain, manuel A*, p. 132;
- *Je découvre les civilisations anciennes* (7^e année), p. 58 et 59;
- *Les sentiers de la civilisation*, p. 210 et 211;
- Sites Web.

Pistes d’évaluation

- Vérifier si la carte contient les éléments énumérés au point 1 et si elle correspond aux critères d’évaluation contenus dans l’outil E6 : *Échelle de notation – Création d’une carte géographique* de la section *Boîte à outils*.
- Vérifier la précision des pays actuels indiqués sur le territoire italien.
- Vérifier la description du territoire à partir de photos en évaluant les éléments suivants :
 - **faune** : marmotte, chamois, bouquetin, ours, mouflon, loup, sanglier, milan, calmar, dauphin, tortue, etc.
 - **flore** : vigne, olivier, oranger, amandier, chêne, grenadier, citronnier, figuier, etc.
 - **eau** : fleuve, littoral découpé, lac, mer, etc.
 - **relief** : abondance de montagnes, plaines, plateaux, vallées, etc.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité de cartographie : Mettre des points sur une carte muette pour représenter les éléments à identifier sur le territoire italien. Donner une banque de mots à placer aux élèves. Ceux-ci doivent faire correspondre les mots avec les points. ● Remue-ménages : Utiliser Google Earth pour montrer les éléments physiques du territoire italien avec plus de précision, sans les villes et autre information. Amener les élèves à voir les différences de dénivellation et d’activités humaines qui sont typiques à chaque milieu. ● Fournir aux élèves une liste de châteaux, cathédrales, villes et autres éléments construits du territoire italien à mettre sur leur carte. ● Utiliser du papier acétate ou un autre matériel transparent pour créer une carte multicouches : un fond qui montre les éléments physiques, et une couche transparente ajoute les éléments construits. 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Analyse d’images - Développer un sens de l’espace : Utiliser l’outil « Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace » (voir la section <i>Boîte à Outils</i>) avec des images de l’Île-du-Prince-Édouard. Faire le même exercice, pour montrer aux élèves que les images ne reflètent pas toujours la réalité de l’expérience vécue des gens qui habitent un territoire. ● Avec Google Earth, les élèves créent leur propre carte virtuelle de l’Italie de la Renaissance en utilisant la fonction « ajouter un repère » (icône de la petite punaise). Attention aux anachronismes!

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire italien de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Décrire les principales activités humaines pratiquées sur le territoire étudié.
- Déterminer l’élément physique qui est lié à chaque activité humaine.
- Décrire comment les activités humaines se sont adaptées à l’environnement physique dans la société à l’étude.

Exemples : architecture, vêtements, moyens de transport, techniques d’agriculture, etc.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

8-B1 : Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines

8-B2 : Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines – Exemple

8-C1 : Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale du territoire italien de la Renaissance

8-C2 : Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale du territoire italien de la Renaissance – Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n°13 - La vie dans cette région

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 210 et 211 (Géographie physique de l’Italie vers l’an 1500).

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

http://terrescontees.free.fr/evenements/vie_renaissance.htm (Extraits de contes qui parlent de la vie durant la Renaissance)

Concept(s) clé(s) :

élevage : Exploitation agricole qui consiste à élever et entretenir des animaux, comme des bovins, des chèvres, des moutons, etc.

artisanat : Métier pratiqué par des artisans qui sont des personnes qui exercent à leur compte des métiers manuels, souvent à caractère traditionnel. (Exemples : potier, forgeron, teinturier, bijoutier)


RAS 8.2 - Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire italien de la Renaissance

Pistes d’enseignement

Élaboration :


*Cette section est étroitement liée au RAS 8.1 et au RAS 8.3. Après avoir examiné les caractéristiques physiques du territoire italien, l’élève constate que **les activités humaines** pratiquées par les diverses sociétés du passé sont **directement reliées aux éléments physiques**. En effet, ce sont les caractéristiques géographiques d’un lieu qui vont déterminer, entre autres, le type d’activités économiques pratiquées sur le territoire, les habitudes alimentaires des habitants et le type d’habitation qui sera de mise à chaque endroit. L’environnement physique a aussi un grand impact sur d’autres aspects de la vie en société, comme la culture, les arts, etc.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1.  **Remue-méninges/Mini-recherche : Interpréter les faits géographiques**
Faire un remue-méninges en groupe à partir d’images dans le manuel ou sur l’Internet afin de dresser une liste des activités humaines pratiquées sur le territoire italien de la Renaissance du XV^e siècle – élevage, agriculture, pêche, chasse, cueillette, exploitation de mines, construction, artisanat (chaudronnerie, verrerie, poterie, teinture, peinture, sculpture, mosaïque, etc.). À partir de cette information, demander aux élèves de tirer des conclusions sur la vie en général dans cette région du monde en utilisant l’Outil n° 13 : *La vie dans cette région* (voir la section *Boîte à Outils*).
2. **Tableau comparatif :** À partir de la liste d’activités humaines pratiquées sur le territoire italien de la Renaissance du XV^e siècle, demander aux apprenants d’indiquer les éléments physiques qui leur sont reliés. Ils complètent l’Annexe 8-B1 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines ».
3. **Diagramme de Venn :** Inviter les élèves à faire la comparaison entre les activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale en complétant le diagramme de Venn (voir l’Annexe 8-C1 : « Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale du territoire italien de la Renaissance »).
4. **Question à répondre :** Demander aux élèves d’analyser les liens qui existent entre les éléments naturels et construits. Ils répondent à la question suivante : « D’après votre observation de la carte que vous avez créée, quels éléments physiques relient tous les éléments construits? » Ils justifient leur réponse.

RAS 8.2 - Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire italien de la Renaissance (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence des liens entre les éléments physiques et les activités humaines. (Voir l’Annexe 8-B2 : « Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale du territoire italien - Exemple ».) ● Vérifier la pertinence des éléments de comparaison suggérés. Ils constatent que la zone littorale est plus portée vers les activités économiques maritimes. La comparaison du diagramme de Venn montre l’influence cruciale des contraintes et des atouts physiques. (Voir l’Annexe 8-C2 : « Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale du territoire italien de la Renaissance ».) ● Vérifier la pertinence des comparaisons, des liens et de la réponse à la question posée. Ils constatent que tous les éléments construits sont à proximité de l’eau ou des anciennes voies romaines qui traversaient les montagnes italiennes, ce qui assure l’accès aux ressources maritimes et une ouverture commerciale.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Donner une liste d’activités humaines pratiquées sur le territoire italien et une liste d’éléments physiques. Demander aux élèves de faire les liens entre les deux listes. ● Pour l’activité 2, donner un court texte tiré d’un livre de contes ou d’un autre livre d’histoire aux élèves qui traite de la vie durant la Renaissance en général, dans la société italienne. Les élèves doivent relever les activités humaines qui sont mentionnées dans le texte et les relier aux éléments physiques qui s’y rattachent. (Par exemple : <i>Trésors de la Renaissance</i> de la Collection <i>Les Yeux de la Découverte</i> de Gallimard, p. 28-29) 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager modèles et tendances : Utiliser l’Annexe 8-B1 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines » pour faire le même exercice mais avec la société canadienne contemporaine. Comparer les deux tableaux; y a-t-il des différences? Lesquelles? Pourquoi?

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire italien de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Lire une carte du territoire étudié.
- Utiliser les termes « atouts » et « contraintes » pour faire l’analyse des éléments de la carte selon un critère choisi.
- Justifier son explication avec des référents qui s’appuient sur les caractéristiques physiques et construites du territoire étudié.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

8-A1 : Fond de carte – Péninsule italique (avec hydrographie)

8-A2 : Fond de carte – Péninsule italique

8-D1 : Analyse du territoire – Les atouts et les contraintes

8-D2 : Analyse du territoire – Les atouts et les contraintes (Exemple)

Section *Boîte à Outils* : Outil n° E7 - Échelle de notation : Atouts et contraintes

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 210 et 211 (Géographie physique de l’Italie vers l’an 1500).

– PATARD, Christian *et al*, *Atlas d’histoire*, Éditions de Boeck, 2006, p. 68.

– COULOMBE, Vincent et THÉRIAULT, Bruno, *Atlas Atlantique Beauchemin*, Éditions Beauchemin, 2004 : Carte physique de l’Europe : p. 118

Carte politique de l’Europe : p. 119

Matériel audiovisuel associé :

Google Earth

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.hist-geo.com/Fonds-de-cartes.php> (Téléchargez la série de *Fonds de cartes de l’Europe continentale*.)

http://www.statistiques-mondiales.com/carte_vierge_europe.htm (Carte plus centrée sur l’Europe occidentale)

http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/pays.php?num_pay=185&lang=fr (Plusieurs options; avec ou sans rivières, etc.)

<http://pagesperso-orange.fr/houot.alain/Hist/ma/matm.html> (Différentes cartes de l’Europe à divers moments de l’histoire)

<http://historymedren.about.com/od/maps/a/atlas.htm> (Cartes de différentes régions. Recherche par thèmes, région ou siècle – Site en anglais seulement)

http://www.histoire-fr.com/Atlas_italie_sicile_1493.htm (Les États d’Italie en 1493)

Concept(s) clé(s) :

atouts : Aspects physiques avantageux pour la population.

contraintes : Aspects physiques limitant le développement de la société.

anachronisme : Erreur qui consiste à ne pas situer un événement à sa date ou dans son époque; confusion entre des époques différentes.

cité-état : Ville autonome qui possède son propre gouvernement et ses propres institutions. Chaque cité-état contrôle une ville et son territoire environnant.

RAS 8.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire italien de la Renaissance


Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d’apprentissage permet à l’élève d’examiner l’impact de la **géographie** sur le développement d’une société. L’être humain et son milieu s’influencent mutuellement; l’environnement a un profond impact sur le mode de vie de l’homme et en s’adaptant, l’homme modifie le milieu physique. Dans cette section, l’élève examinera le territoire occupé par la société italienne en termes « d’**ATOUPS** » et de « **CONTRAINTES** ». En d’autres mots, il analysera les avantages et les inconvénients physiques du territoire qui ont contribué à façonner les caractéristiques de la société italienne de la Renaissance.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :



1. **Discussion:** Demander aux élèves d’expliquer si l’emplacement des villes de la Renaissance italienne (par exemple : Florence) sur la péninsule italienne constitue un **atout** ou une **contrainte** (par exemple : Les Apennins au nord-est de Florence sont un atout dans le sens qu’elles protègent la ville des envahisseurs venus du nord, mais une contrainte quant aux modes de communication et de transport). (Voir les annexes 8-D1 : « Analyse du territoire – Les atouts et les contraintes » et 8-D2 : « Analyse du territoire – Les atouts et les contraintes – Exemple ».)

2.  **Analyse cartographique : Établir l’importance géographique**
Demander aux élèves d’établir quels éléments physiques de la ville de Florence sont les plus importants, selon un certain critère en particulier. Cela implique que les élèves comprennent clairement le critère d’évaluation.

Exemple : Demander aux élèves de faire une liste des éléments physiques du territoire florentin qui sont importants selon un critère en particulier (ex. : nourriture, défense, transport, phénomène naturel, politique, etc.). Placer les élèves en équipes. Chaque équipe fait une recherche pour trouver des arguments afin de justifier son choix. Demander à chaque groupe de sélectionner les trois éléments (ou moins) les plus importants et de justifier ses choix. À la fin, la classe crée une carte collective avec les éléments retenus par chaque équipe, selon le critère qui leur était assigné.

RAS 8.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire italien de la Renaissance.
(suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier si l’élève est en mesure de justifier son analyse des atouts et contraintes du territoire florentin. Les élèves doivent se rendre compte qu’il y a des points de vue différents sur les atouts et les contraintes. ● Établir l’importance géographique : utiliser l’outil n° E7 : <i>Échelle de notation : Atouts et contraintes</i> de la section <i>Boîte à Outils</i> pour vérifier la pertinence des explications trouvées par chaque équipe (de façon formative ou sommative).

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ●  Établir l’importance géographique : Donner une liste d’éléments physiques aux élèves ainsi qu’un critère d’évaluation. Les élèves doivent sélectionner les éléments les plus importants selon le critère donné parmi la liste. ●  Établir l’importance géographique : Donner un élément physique en particulier et demander aux élèves de l’évaluer en termes d’atouts et de contraintes. Combien peuvent-ils en donner tout en trouvant des justifications éclairées? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyser le territoire d’une ville de l’Île-du-Prince-Édouard ou d’une autre ville canadienne en termes d’atouts et de contraintes.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société italienne de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Identifier les principaux groupes sociaux de la société à l’étude.
- Expliquer les rôles propres aux groupes sociaux et politiques de la société étudiée.
- Créer un organigramme pour représenter la hiérarchie politique et sociale.
- Expliquer comment la société à l’étude est gouvernée.
- Faire des correspondances dans la société actuelle.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-I : Exemples de hiérarchies au Canada

8-E1 : Hiérarchie sociale de la Renaissance

8-E2 : Système politique d’une cité-état italienne – Exemple

8-F1 : Les valeurs dans la société contemporaine – Document pour l’enseignant

8-F2 : L’être humain dans notre société

8-G : Les acteurs de la Renaissance

Section *Boîte à outils* : Outil n° 6 - Cadre de prise de notes : influences historiques

Outil n° 12 - Un modèle de la prise de décisions par consensus

Outil n° 17 – Mon tableau d’enquête

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 310.

– LAMARRE, Line, *Réalités 2A : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 9 à 15 et 50 à 56.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 213 à 221.

– LANGLEY, Andrew, *Trésors de la Renaissance*, Les Yeux de la découverte, Gallimard, 2006, sur l’humanisme : p. 6 à 9

sur les cités-états italiennes : p. 10-11 et p. 16 à 21

AUTRES RESSOURCES :

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 250-255.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel B*, Éditions Graficor, 2005, p. 6 à 21 (sur l’humanisme).

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.an1000.org/tag-actualites-XVe.html> (Site d’actualités qui touchent le XV^e siècle)

<http://www.recitus.qc.ca/> (Site du Ministère de l’Éducation du Qc – Banque de documents primaires et d’images à analyser)

Concept(s) clé(s) :

guilde : Association de travailleurs d’un même métier qui voit le jour au Moyen Âge.

oligarchie : Régime politique dans lequel seul un petit nombre de personnes gouvernent. En général, il s’agit d’un groupe de personnes privilégiées.

bourgeoisie : Habitant d’un bourg (ville) qui s’est développé durant le Moyen Âge. Aujourd’hui, ce mot désigne une personne qui a un statut privilégié dans la société.

mécène : Personne qui consacre une partie de sa richesse à aider les artistes. À la Renaissance, les mécènes sont de riches bourgeois, des princes ou encore des papes qui confient à des artistes des travaux importants. (le mécénat)

cité-état : Ville autonome qui possède son propre gouvernement et ses propres institutions. Chaque cité-état contrôle une ville et son territoire environnant.

apprenti : Personne qui apprend un métier. À la Renaissance, les apprentis étaient des garçons qui commençaient entre 10 et 13 ans à travailler avec un maître artisan (ou compagnon) pour apprendre un métier.

humanisme : Philosophie qui a vu le jour à la Renaissance et qui place l’homme, plutôt que Dieu, au centre de ses préoccupations. Ce courant de pensée s’intéresse au rôle de l’individu au sein de la société et il puise son inspiration dans la pensée des savants de l’Antiquité.

Pistes d’enseignement**Élaboration :**

*Depuis le début des premières civilisations, les sociétés humaines se sont organisées pour pouvoir vivre ensemble. Dans cette section, l’élève découvre les **cités-états indépendantes** de l’Italie de la Renaissance du XV^e siècle. Quelle a été l’influence de cette structure politique sur le développement d’une nouvelle philosophie appelée « humanisme »? Depuis la fin du XIV^e siècle, la péninsule italienne jouit d’une longue période de stabilité qui est marquée par l’absence de conflits armés et l’épanouissement des villes italiennes. Au lieu de dépenser de l’argent sur des guerres coûteuses, les villes-états peuvent investir dans les arts et dans des projets civiques. Cet état d’esprit va donner naissance au **mouvement humaniste** qui caractérise l’Italie de l’époque.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Hiérarchie politique : La cité-état italienne

Les villes italiennes de la Renaissance ont un système politique différent des villages médiévaux et des autres villes européennes. Chaque ville a son propre modèle; ce sont des cités-états.

Inviter les élèves à lire un article sur ce sujet pour ensuite créer **un organigramme** représentant la hiérarchie politique et sociale de Florence ou Venise au XV^e siècle dans lequel ils peuvent placer les groupes sociaux/politiques. Encourager les élèves à inclure des flèches pour indiquer les relations de pouvoir et des mots tels que noblesse, artisans, etc. (Voir l’Annexe 8-E2 : « Hiérarchie d’une cité-état - Exemple ».)

Exemple d’articles :

- LANGLEY, A. *Trésors de la Renaissance*, p. 10-11 : *Les cités-états d’Italie*.
- CRANNY, M. *Les Sentiers de la civilisation*, p. 213 à 217 (Florence et Venise).

2. Une nouvelle philosophie : La pensée humaniste

L’humanisme est un mouvement intellectuel et culturel qui unit les penseurs et les artistes de la Renaissance européenne. Il prend naissance au XV^e siècle en Italie. À l’aide des pages 12 à 15 dans LAMARRE, *Réalités 2A*, et d’autres sources, les élèves examinent ce courant de pensée et

démontrent leur compréhension de cette nouvelle philosophie en étudiant un groupe d’humanistes.

a) **Activité d’introduction** : Quelles sont les valeurs véhiculées par la société actuelle? En équipe de deux, les élèves choisissent deux valeurs qui représentent le mieux la société d’aujourd’hui. Ils doivent être capables de donner un exemple pour chacun et de défendre leur point de vue. Les documents présentés dans les annexes 8-F1 : « Les valeurs de la société contemporaine » et 8-F2 : « L’être humain dans notre société » peuvent être utilisés comme point de départ pour la réflexion. En groupe classe, chaque équipe partage ses idées et un bilan général est dressé.

b) **Qu’est-ce que l’humanisme?**

Le but de cette activité d’apprentissage est d’amener l’élève à découvrir les valeurs de la société de la Renaissance. Dans un premier temps, les élèves utilisent l’Outil n° 15 : *La toile d’idées pour trouver l’idée principale* pour faire la lecture des pages 12 et 13 dans *Réalités 2A*. Ils résument les principales caractéristiques de la pensée humaniste.

*Voir aussi *D’hier à demain, manuel B*, p. 6 à 21, pour plus d’information sur les principales caractéristiques de la pensée humaniste.

c) **Quelques humanistes de la Renaissance...**

Dans un deuxième temps, les élèves font l’étude de l’humanisme à travers l’œuvre de certains grands personnages. Les élèves utilisent l’Annexe 8-G : « Les acteurs de la Renaissance » pour guider leur étude.

Les textes suivants peuvent être utilisés pour faire cette activité:

- *Les sentiers de la civilisation*, p. 220 : *La famille Médicis : de puissants mécènes*
- *Les sentiers de la civilisation*, p. 223 : *Machiavel et Le Prince*
- *Les sentiers de la civilisation*, p. 224 : *Savonarole, le réformateur*
- *Les sentiers de la civilisation*, p. 226 : *Léonard De Vinci*
- *Les sentiers de la civilisation*, p. 227 : *Michel-Ange*
- *Réalités 2A*, p. 14-15 : Courte biographie de 6 humanistes : Pic de la Mirandole, Érasme, Thomas More, Montaigne, René Descartes et Blaise Pascal.

Autres suggestions de grands noms de la Renaissance :

- | | |
|---------------------|------------------------|
| - Nicolas Copernic | - Brunelleschi |
| - Sandro Botticelli | - Isabelle de Castille |
| - Verrocchio | - Donatello |
| - Pétrarque | - Giovanni Bellini |

d)  **Conclusion : Dégager la continuité et le changement - Nos valeurs et la pensée humaniste**

Parmi les valeurs de la société contemporaine identifiées au point a) de cette activité, les élèves en choisissent deux qui, selon eux, sont en lien avec la pensée humanistes de la Renaissance. Ils expliquent pourquoi ils pensent que ces valeurs sont des traces des humanistes dans notre société.

Les textes des pages 50 à 56 dans *Réalités 2A* peuvent aussi aider l’enseignant à établir des

parallèles entre la pensée humaniste de la Renaissance et l’humanisme d’aujourd’hui.

**Voir aussi *D’hier à demain, manuel B*, p. 46-47, pour d’autres idées de questions pour faire un parallèle avec la société contemporaine.

*D’autres activités suggérées au RAS 8.7 : *Comparer la société italienne de la Renaissance du XV^e siècle à la société contemporaine* et au RAS 8.B *Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société à l’étude* peuvent être utilisées dans cette partie.

RAS 8.4 - Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société italienne de la Renaissance (suite)

Pistes d’évaluation

- Vérifier la pertinence de l’information de l’Annexe 8-E2 : « Hiérarchie sociale – Exemple ».
- Utiliser une échelle de notation de type « Justifier son choix » pour évaluer la réponse à la dernière question de l’Annexe 8-G : « Les acteurs de la Renaissance ».
- Créer un schéma/organisateur graphique pour résumer les principales caractéristiques de la pensée humaniste.
- Des exemples de valeurs humanistes d’aujourd’hui sont la dignité humaine, la liberté, le savoir, l’esprit critique, la fraternité, la tolérance, la liberté d’expression, la famille, l’égalité, le respect des autres et de l’environnement.

Adapter l’enseignement

- Utiliser des extraits de pièces ou d’histoires (exemple : *Les cartons* dans *Les sentiers de la civilisation*, p. 203 à 207, une histoire fictive qui met en scène un sculpteur et sa fille et d’autres artistes importants de la Renaissance) pour donner aux élèves des exemples de groupes sociaux et politiques qui existaient au temps de la Renaissance.

Approfondissement

- Les élèves créent une affiche/un diaporama/un court film pour démontrer leur compréhension de la philosophie humaniste.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.5 Analyser les principales activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Dresser une liste de biens et services qui étaient échangés dans la société étudiée et entre les sociétés voisines.
- Énumérer les produits de base de certaines sociétés du passé.
Exemples : blé, maïs, coton, olive, saumon, cèdre, etc.
- Inventorier les technologies propres à la société étudiée, notamment : les matériaux, utilisés, le but et l’incidence sur la société et la vie quotidienne.
- Représenter ou reproduire une technologie propre à la culture étudiée et en expliquer la fonction et la valeur.
- Expliquer la façon dont les innovations technologiques ont permis aux peuples du passé de s’adapter à leur environnement et d’affirmer leur identité.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

8-H1 : L’essor commercial – Tableau de facteurs

8-H2 : L’essor commercial – Informations pour l’enseignant

8-I1 : Le commerce de la Renaissance vs le commerce d’aujourd’hui

8-I2 : Le commerce de la Renaissance vs le commerce d’aujourd’hui - Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n° 16 – Résumer un concept

– LAMARRE, Line, *Réalités 1B : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 314 à 320, 344.

– LAMARRE, Line, *Réalités 2A : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 25 à 34.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel B*, Éditions Graficor, 2005, p. 14 à 21.

AUTRES RESSOURCES :

– LANGLEY, Andrew, *Trésors de la Renaissance*, Les Yeux de la découverte, Gallimard, 2006, p. 22-23, 30-31, 40 à 47.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 229, 231 à 233.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.recitus.qc.ca/> (Site du Ministère de l’Éducation du Qc – Banque de documents primaires et d’images à analyser)

Concept(s) clé(s) :

bourg : Nom que l’on donnait aux villes au Moyen Âge (agglomération d’une commune).

bourgeoisie : Classe sociale composée de grands commerçants, de marchands, de banquiers, etc. Les

bourgeois dirigent les bourgs et sont très prospères.

grand commerce : Commerce international; lorsque les marchands/commerçants font des échanges entre villes, pays, états, etc.

guilde : Association de travailleurs d’un même métier qui voit le jour au Moyen Âge.

mécène : Personne qui consacre une partie de sa richesse à aider les artistes. À la Renaissance, les mécènes sont de riches bourgeois, des princes ou encore des papes qui confient à des artistes des travaux importants. (le mécénat)

capital : Argent, marchandises, biens que les marchands peuvent utiliser pour faire du commerce.

RAS 8.5 - Analyser les principales activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance

Pistes d’enseignement

Élaboration :

Ce résultat d’apprentissage permet à l’élève d’examiner les rouages de l’économie de la société italienne de la Renaissance. Dans cette partie, l’élève est invité à examiner les effets du phénomène de l’urbanisation. Le nord de l’Italie du XV^e siècle était peut-être l’endroit le plus urbain d’Europe. Chaque ville-état représentait un marché pour que les fermiers des environs puissent écouler leur marchandise. À la ville, les artisans et les gens de métier sont membres d’associations (guildes) qui régissent la qualité et garantissent des profits. Après la Peste noire, une nouvelle noblesse commence à émerger dans les villes italiennes; ces gens font de la façon de vivre de la classe moyenne – faire du commerce – l’idéal à poursuivre. Peu à peu, l’économie féodale du Moyen Âge est remplacée par une économie capitaliste qui redéfinit la richesse. En étudiant cet aspect de la société italienne de la Renaissance, l’élève s’apercevra que les caractéristiques de l’économie qui se met en place à cette époque demeurent les piliers du système de l’économie capitaliste d’aujourd’hui.

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. L’essor commercial : Facteurs explicatifs

Au cours de la 2^e moitié du Moyen Âge, les villes se sont considérablement enrichies et une classe sociale devient particulièrement dominante : la bourgeoisie. À la Renaissance, les bourgeois adoptent un style de vie aussi somptueux que celui des nobles¹² et leur influence ne cesse d’augmenter.

a) Introduction : Qu’est-ce que la bourgeoisie?

Au Module 7 : *Le Moyen Âge*, les élèves ont fait des découvertes au sujet des grandes villes commerciales médiévales (voir le RAS 7.5, Activité 2). La révolution urbaine entraîne la naissance d’une nouvelle classe sociale : la bourgeoisie (v. XII^e siècle). Demander aux élèves de lire le texte « La bourgeoisie, un concept du Moyen Âge » (*Réalités 1B*, p. 344). Utiliser l’Outil n° 16 : *Résumer un concept* (ou un autre outil de stratégie de lecture/d’activation des connaissances antérieures dans la section *Boîte à outils* pour faciliter la compréhension de lecture) et mettre le mot « bourgeois » au centre.

b) Le rôle économique des bourgeois : le grand commerce

Quels sont les facteurs qui expliquent l’essor du commerce? Le développement du commerce

¹² LAMARRE, L. *Réalités 2A*, Éditions Chenelière, 2006, p. 11.

international est intimement lié à l’essor des villes et de la bourgeoisie marchande. Demander aux élèves d’examiner les facteurs suivants et d’expliquer comment ils ont pu contribuer à la croissance du grand commerce (voir LAMARRE, *Réalités 1B*, p. 314 à 320).

Facteurs à examiner : Annexe 8-G1 : « L’essor commercial – Tableau de facteurs »

- les maîtres et les corporations (ou les « guildes »), p. 315
- les apprentis, les artisans et la spécialisation, p. 314-315
- les marchés et les marchands, p. 316
- la naissance des banques, p. 317
- l’apparition de la lettre de change et le billet à ordre, p. 318
- les foires de Champagne et la ligue hanséatique, p. 319

c) Et aujourd’hui?

Après avoir rempli l’Annexe 8-H1 : « L’essor commercial – Tableau de facteurs », utiliser l’Annexe 8-II : « Le commerce de la Renaissance vs le commerce d’aujourd’hui » pour voir si les élèves peuvent faire des liens entre ces facteurs et leur équivalent dans la société économique d’aujourd’hui.

2. La Renaissance artistique : les nouveautés

À l’époque de la Renaissance italienne, une nouvelle classe sociale s’impose, soit la noblesse commerçante. Par le biais de ses activités économiques, elle s’enrichit et accroît son pouvoir politique. Non satisfaite de dominer les sphères économiques et politiques, elle étend son influence au domaine culturel en commandant et en finançant d’importants travaux artistiques (le **mécénat**). Les nouvelles sources de capitaux investies par **les mécènes** créent un véritable boum économique dans la communauté artistique. Le travail de l’artiste devient une profession florissante.

En utilisant divers documents, les élèves dressent une liste des techniques/approches qui sont développées dans certains domaines artistiques durant la Renaissance et répondent aux questions suivantes :

1. *Quelles sont les nouveautés dans les domaines suivants?*
2. *Quelles influences ces innovations ont-elles eu sur notre société?*

- la peinture
- la sculpture
- la musique
- l’architecture
- la littérature
- la science (médecine, astronomie, mathématiques)
- la technologie, les machines, les outils


Exemples de documents à utiliser :

- LAMARRE, L. *Réalités 2A*, p. 25 à 34.
- CRANNY, M. *Les sentiers de la civilisation*, p. 229, 231 à 233.
- LANGLEY, A. *Trésors de la Renaissance*, p. 22-23, 30-31, 40 à 47.
- LAVILLE, C. *D’hier à demain, manuel B*, p. 14 à 21.

*D’autres activités suggérées au RAS 8.B *Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société à l’étude* peuvent être utilisées dans cette partie.

RAS 8.5 - Analyser les principales activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence des explications fournies par les élèves (voir les annexes 8-H2 : « L’essor du commerce – Information pour l’enseignant » et 8-I2 : « Le commerce de la Renaissance vs le commerce d’aujourd’hui »). ● Utiliser échelle de notation de type « Dresser une liste et analyser » pour évaluer l’activité 2.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de faire une petite recherche sur un métier de la Renaissance et d’écrire ensuite un court récit qui pourrait s’intituler : « Une journée dans la vie de... » (exemples : d’un apprenti, d’une blanchisseuse, d’un maître artisan, d’une boulangère, d’un apothicaire, d’une dentellière, d’un drapier, d’un orfèvre, d’un artiste, etc.) (Voir la liste de « grands métiers » et de « petits métiers » dans LAMARRE, <i>Réalités 1B</i>, p. 314.) 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Le concept de bourgeoisie existe toujours aujourd’hui, mais a un sens souvent péjoratif. Pourquoi en est-il ainsi? Examiner le texte <i>La bourgeoisie, un concept du Moyen Âge</i> et le schéma de la page 344 dans LAMARRE, <i>Réalités 1B</i>, et demander aux élèves d’expliquer la différence entre le sens du mot « bourgeoisie » au XV^e siècle et au XXI^e siècle.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur de la société italienne de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Répertorier les types de relations qui existent entre les principaux centres de la société étudiée.
- Répertorier les types de relations qui existent entre la société étudiée et ses voisins.
- Dégager les causes et les conséquences de ces types de relations.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

8-J1a : Avant l’arrivée de Colomb...

8-J1b : Avant l’arrivée de Colomb... les autochtones d’Amérique du Nord

8-K2 : Avant l’arrivée de Colomb – Exemple

8-K3 : L’Amérique – Fond de carte

Section *Boîte à outils* : Outil n° 2 – Tâches, productions et activités en sciences humaines

– LAMARRE, Line, *Réalités 2A : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 69 à 81.

– PATARD, Christian *et al.* *Atlas d’histoire*, Éditions de Boeck, 2006, p. 64, 65, 71 et 73.

– CASALI, Dimitri, *Le journal de l’histoire : Les Explorateurs*, Milan Jeunesse, 2009, p. 10 à 31.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 236 à 268.

AUTRES RESSOURCES :

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 250 à 253.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel B*, Éditions Graficor, 2005, p. 50 à 61.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

http://www.cours.fse.ulaval.ca/ten-20727/sitesdescours/000_11ete2003/20727/amerindiens/ (Site sur les Algonquiens et les Iroquoiens pour faire l’activité n° 2)

http://www2.csdm.qc.ca/FSeguin/Pedagogie/projets2001_2002/3ab2002/index3ab.html (Site sur les Algonquiens et les Iroquoiens pour faire l’activité n° 2)

http://www.recitus.qc.ca/images/main.php?g2_itemId=108 (Banque d’images à analyser sur le thème des explorations)

<http://www.mooldoo.com/?f=exploAccueil> (Petits textes sur quelques grands explorateurs)

Concept(s) clé(s) :

boussole : Petite boîte ronde contenant une aiguille aimantée qui pivote librement et indique le nord magnétique.

astrolabe : Instrument de navigation qui permet de mesurer la latitude avec le soleil.

caravelle : Bateau rapide de petit tonnage muni de voiles.

Algonquiens : Famille d’Amérindiens qui regroupe un vaste ensemble de nations autochtones du Canada et des États-Unis qui sont de souche commune et de langue apparentée (langue algonquienne). Ils étaient régulièrement en guerre contre leurs voisins de la Fédération des Iroquois.
Iroquoiens : Famille linguistique amérindienne dont les membres étaient semi-sédentaires et vivaient au Canada et aux États-Unis (partie nord de l’État de New York actuel).


RAS 8.6 - Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur la société italienne de la Renaissance

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Cette section sert à examiner les grandes explorations qui marquent le commencement d’une ère nouvelle en Europe et en Amérique. Durant le XV^e siècle, **l’influence des marchands** va entraîner de profonds changements dans la nature du commerce international. La prise de Constantinople par les Turcs, les améliorations techniques en navigation et l’envie de découvrir des nouvelles richesses sont tous des facteurs qui amènent les Européens à voyager de plus en plus loin. C’est le début de l’ère des **grandes explorations**.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1.  **Analyser les causes et les conséquences : La technologie et les motivations derrière les grandes explorations**

La série d’activités suivante permet aux élèves de répondre à ces deux questions :

- 1) Pourquoi les Européens voulaient-ils soudainement explorer le monde?
- 2) Pourquoi les grandes explorations ont-elles commencé durant la Renaissance?
(Sous-questions : Pourquoi pas avant? Qu’est-ce qui a permis aux explorateurs d’organiser des grandes expéditions en mer?)

Diviser la classe en équipes et distribuer les tâches suivantes :
 (Voir l’Outil n° 2 : *Tâches, productions et activités en sciences humaines* dans la section *Boîte à Outils* pour des idées de modes de présentations.)

a) Expliquer l’impact de l’événement historique suivant sur le déclenchement des grandes découvertes : *La prise de Constantinople par les Turcs.* (Voir LAMARRE, *Réalités 2A*, p. 75, « Un enjeu commercial » et CRANNY, *Les sentiers de la civilisation*, p. 243-244.) *Les élèves doivent inclure une carte pour illustrer leurs explications.

b) Résumer les motivations des grands personnages qui se cachent derrière les explorations. (Voir LAMARRE, *Réalités 2A*, p. 74-75.) Pour faire leur résumé, les élèves doivent classer les motivations en catégories telles que motivations économiques, religieuses, politiques, etc. Les élèves résument l’information recueillie sous forme de schéma.

c) Trouver 3 raisons qui ont rendu possibles les grandes explorations. (Piste de réponse : les améliorations techniques apportées au transport marchand maritime au cours du XV^e siècle. Par exemple : la généralisation du gouvernail d’étambot, l’invention des nouvelles voiles, de la

boussole et de l’astrolabe, etc.). (Voir LAMARRE, *Réalités 2A*, p. 69 à73, et CRANNY, *Les sentiers de la civilisation*, p. 248-251.)

Articles pertinents dans *Le journal de l’histoire : Les Explorateurs* qui pourraient être utiles :

- *Mystérieuses côtes d’Afrique* (p. 10-11) : sur les mythes et les légendes entourant la navigation;
- *Il y a un cap au bout de l’Afrique!* (p. 12-13) : les explorateurs réussissent à faire le tour du continent africain;
- *Magellan a raté le tour du monde* (p. 22-23) : sur le premier tour du monde de l’histoire.



2. **Comprendre la dimension morale : L’Amérique précolombienne - un nouveau monde?**

Dans cette activité, les élèves dressent un portrait de l’Amérique précolombienne et des conséquences de l’arrivée des Européens.

a) Diviser la classe en équipe et distribuer l’un des groupes suivants à chaque équipe. Les élèves doivent décrire les principales caractéristiques du groupe choisi (voir les annexes 8-J1a : « Avant l’arrivée de Colomb... ») et J1b : « Avant l’arrivée de Colomb... les Autochtones d’Amérique du Nord ») et cartographient le territoire étudié (voir l’Annexe 8-J3 : « L’Amérique – Fond de carte » et PATARD, *Atlas d’histoire*, p. 64-65) :

- Les Mayas (*Réalités 2A*, p. 82-83);
- Les Aztèques (*Réalités 2A*, p. 84-85);
- Les Incas (*Réalités 2A*, p. 86-87);
- Les autochtones d’Amérique du Nord (*Réalités 2A*, p. 88-89, et sites Web pour faire la différence entre les Algonquiens et les Iroquoiens – voir la section sites Web).

b) À l’aide des pages 97 à 100 dans LAMARRE, *Réalités 2A*, chaque groupe trouve 3 impacts que les grandes explorations ont eus sur leur groupe amérindien. L’enseignant peut choisir de diviser les impacts par catégories (ex. : économie, technologie, société, etc.). Des articles dans *Le journal de l’histoire : Les Explorateurs* peuvent aussi être utiles :


- *Colomb accueilli par les Indiens* (p. 14-15) : sur les croyances de Colomb;
- *Cabral a dérivé jusqu’au Brésil* (p. 18-19) : perspectives de Cabral sur les Indiens;
- *Hernan Cortés à Mexico* (p. 21-21) : sur les conquistadors espagnols;
- *Francisco Pizarro chez les Incas* (p. 24-25) : sur les conquistadors au Pérou;
- *Jacques Cartier est au Québec* (p. 26-27) : sur la rencontre avec les Micmacs;
- *Hudson, jeté dans les glaces* (p. 30-31) : sur l’aventure de H. Hudson et les Hurons.

c) Pour conclure cette activité, les élèves rédigent un court paragraphe de réflexion en répondant à une ou plusieurs questions parmi les suivantes :

- *Quels ont été les impacts des grandes explorations sur l’Europe? Explique.*
- *Quels ont été les impacts des grandes explorations sur les habitants du Nouveau-Monde? Explique.*
- *S’agissait-il vraiment d’un « Nouveau Monde » selon toi? Pourquoi?*
- *Peut-on toujours voir des traces du colonialisme dans le monde d’aujourd’hui?*

RAS 8.6 - Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l’intérieur et à l’extérieur la société italienne de la Renaissance (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité 2 : Vérifier la pertinence de l’information recueillie dans les annexes 8-J2a : « Avant l’arrivée de Colomb...Exemple » et 8-J2b : « Avant l’arrivée de Colomb...les autochtones d’Amérique du Nord – Exemple ». ● Activité 2 : Utiliser une échelle de type « Justifier son choix » pour l’évaluation des réponses à la question c).

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Donner une brève description du voyage de quelques explorateurs. Demander aux élèves de cartographier ces récits, avec légende à l’appui. 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Adopter des points de vue historiques : (voir <i>D’hier à demain, manuel B</i>, p. 80-81) En histoire, ce sont des humains qui interprètent les faits, les événements et les réalités sociales. Dans cette activité, les élèves explorent des points de vue différents sur les Amérindiens.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.7 Comparer la société italienne de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles à la société contemporaine

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Utiliser les concepts de « **Continuité et Changement** ».
- Déterminer l’impact d’un événement ou d’un personnage clé sur la société actuelle.
- Donner des exemples judicieux d’influences et d’apport de cultures du passé et les décrire selon les aspects suivants : leur origine, leur évolution et leur rôle dans les cultures actuelles.
Exemples : systèmes d’écriture et de numération, philosophie, éducation, religion et spiritualité, arts visuels, art dramatique, architecture, division du temps, etc.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

8-K : L’art de la Renaissance

Section *Boîte à outils* : Outil n° 2 – Tâches, productions et activités en sciences humaines

– LAMARRE, Line, *Réalités 2A : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 50 à 56.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel B*, Éditions Graficor, 2005, p. 46-47.

AUTRES RESSOURCES :

– LANGLEY, Andrew, *Trésors de la Renaissance*, Les Yeux de la découverte, Gallimard, 2006, p. 56-57.

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 222 à 225.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel B*, Éditions Graficor, 2005, p. 8 à 21.

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006 : pour plus d’information sur la dimension CONTINUITÉ ET CHANGEMENT, p.27 à 33.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.an1000.org/annuaire/index-46.html> (Site d’actualités qui touchent le XV^e siècle)

Concept(s) clé(s) :

humanisme : Philosophie qui a vu le jour à la Renaissance et qui place l’homme, plutôt que Dieu, au centre de ses préoccupations. Ce courant de pensée s’intéresse au rôle de l’individu au sein de la société et il puise son inspiration dans la pensée des savants de l’Antiquité.

RAS 8.7 - Comparer la société italienne de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles à la société contemporaine

Pistes d’enseignement

Élaboration :


Ce résultat d’apprentissage permet à l’élève de jeter un coup d’œil sur les éléments qui sont différents et les éléments qui sont restés les mêmes dans la société italienne de la Renaissance et celle du monde contemporain. Cette partie sert aussi à faire comprendre à l’élève que la société actuelle est ce qu’elle est parce que d’autres sociétés avant elle ont posé des gestes qui ont eu des répercussions à travers le temps. Les traces laissées par les sociétés du passé peuvent prendre la forme d’objets physiques (ex. : bâtiments, artefacts et autres éléments construits) ou de concepts et/ou d’idéologies (ex. : langues, mots, chiffres, idéologies politiques et religieuses, etc.).

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

***Note à l’enseignant : des parallèles entre la société de la Renaissance ont déjà été fait aux endroits suivants :


- RAS 8.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société de la Renaissance
 - Activité 2 : Une nouvelle philosophie : la pensée humaniste, partie c
- RAS 8.5 Analyser les principales activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance
 - Activité 1 : L’essor du commerce
 - Activité 2 : La Renaissance artistique : les nouveautés

Si l’enseignant juge qu’il est nécessaire de faire une activité d’enrichissement sur les liens entre la société de la Renaissance et la société contemporaine pour s’assurer que le résultat d’apprentissage a été atteint, il peut ajouter une activité supplémentaire telle que celle-ci :

1.  **Dégager la continuité et le changement : Création d’icônes ou de logos**
Inviter chaque élève à créer une icône ou un logo pour représenter la vision du monde d’un des groupes sociaux de la Renaissance : artistes, scientifiques, chefs religieux, bourgeois, politiciens, explorateurs ou philosophes. Ensuite, ils font la même chose pour les valeurs de différents groupes de la société contemporaine. Y a-t-il des rapprochements entre les logos/icônes des deux époques?

RAS 8.7 - Comparer la société italienne de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles à la société contemporaine (suite)

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier si les élèves ont été en mesure de dégager les principales caractéristiques de l’humanisme. (Voir <i>D’hier à demain, manuel B</i>, p. 8 à 21, et <i>Les sentiers de la civilisation</i>, p. 222 à 225, pour plus d’information.) ● Vérifier si les élèves ont été capables de faire des liens avec les valeurs de la société contemporaine.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Utiliser des tableaux/œuvres célèbres de la Renaissance et demander aux élèves de reproduire ces tableaux/œuvres en mettant les personnages dans le contexte contemporain et en adaptant le tout. Quels groupes ou quelles personnes de la société d’aujourd’hui se retrouveraient dans ces tableaux? Quels paysages, quelles scènes ou quels événements feraient l’objet de grands portraits ou de grandes œuvres? De quoi auraient-ils l’air? Les élèves justifient leurs choix.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société italienne de la Renaissance et de la société japonaise des XVI^e et XVII^e siècles

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Comparer deux sociétés selon les aspects suivants : (à la discrétion de l’enseignant)

- géographie	- arts	- gouvernement
- vêtements	- climat	- économie
- structure sociale	- mode de vie	- système d’écriture
- architecture	- croyances et religion	- connaissances technologiques

- Cartographier les deux territoires étudiés.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

8-L1 : Comparaison de sociétés

8-L2 : Comparaison de sociétés – Exemple

8-M1 : Asie – Fond de carte

8-M2 : Japon – Fond de carte

8-N : Documents et œuvres d’art japonais

Section *Boîte à outils* : Outil n° E6 – Échelle de notation : Création d’une carte géographique

- LAMARRE, Line, *Réalités 2A : Histoire et éducation à la citoyenneté*, ERPI, 2006, p. 35 à 49.

AUTRES RESSOURCES :

- LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel B*, Éditions Graficor, 2005, p. 30 à 37.

- CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 169 à 178, 190 à 198.

Matériel audiovisuel associé :

Google Earth

Site(s) Internet associé(s) :

<http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/carto/index.htm> (Site contenant plusieurs fonds de carte)

Concept(s) clé(s) :

monothéisme : Religion qui admet l’existence d’un seul dieu.

shogun : Maître du Japon. C’est surtout un homme de guerre qui contrôle un gouvernement militaire.

daimyos : L’équivalent d’un seigneur dans le système féodal japonais.

samourais : Guerriers japonais qui doivent obéissance à leur seigneur (daimyos).

RAS 8.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société italienne de la Renaissance et de la société japonaise des XVI^e et XVII^e siècles

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Cette partie sert à donner la chance à l’apprenant de comparer la société à l’étude à une autre société qui existe sur un territoire différent, mais **durant la même période**. Dans le Module 8 : La Renaissance, l’élève traverse l’Asie et explore ce qui se passait du côté de la société japonaise des XVI^e et XVII^e siècles. Pour avoir un aperçu de la culture et de l’organisation de la société japonaise de cette époque, l’élève utilise des points de comparaison préalablement déterminés tels que la géographie, les croyances et la religion, l’architecture et les arts, etc. Le but est de relever les similitudes et les différences entre les deux sociétés, et de brièvement discuter des raisons de ces différences ou similitudes.*


Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Demander aux élèves de compléter le tableau comparatif qui examine la société italienne de la Renaissance et la société japonaise (voir l’Annexe 8-L1 : « Comparaison de sociétés »).
2. **Recherche :** Demander aux élèves de faire une recherche approfondie sur l’un des éléments de comparaison relevés dans la section « indicateurs de réussite de la page précédente » (par exemple : système de gouvernement d’une cité-état italienne/système féodal japonais, art décoratif de la Renaissance/art décoratif japonais, christianisme/shintoïsme ou bouddhisme, *commedia dell’arte* italienne/théâtre nô ou théâtre kabuki japonais, connaissances scientifiques et technologiques, etc.) et de dresser un tableau de comparaison entre la société de la Renaissance et la société japonaise sur l’aspect retenu.
3. **Activité comparative de création :** Demander aux élèves de créer une œuvre d’art illustrant un aspect de leur vie quotidienne en employant le style de la société italienne de la Renaissance ou de la société japonaise (voir l’Annexe 8-N : « Documents et œuvres d’art japonais »). Ils peuvent aussi faire une maquette d’un bâtiment italien ou japonais.
4. **Cartographie :** Demander aux élèves de cartographier le territoire du Japon (voir les annexes 8-M1 : « Asie – Fond de carte » et 8-M2 : « Japon – Fond de carte »). Pour un exemple d’une carte du territoire japonais au temps des shoguns (XVII^e siècle), voir LAMARRE, *Réalités 2A*, p. 35. Liste d’éléments physiques et humains que les élèves pourraient placer :

- Mer du Japon
- Océan Pacifique
- Mont Fuji
- Chine
- Corée
- Kyōto
- Edo
- Ōsaka
- Nagasaki

RAS 8.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l’organisation de la société italienne de la Renaissance et de la société japonaise des XVI^e et XVII^e siècles (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence de l’information du tableau (voir l’Annexe 8-L2 : « Comparaison de sociétés – Exemple »). ● Demander aux élèves d’être créatifs pour structurer la présentation des comparaisons. ● Vérifier si les œuvres d’art respectent le style artistique de la société italienne de la Renaissance du XV^e siècle ou de la société japonaise. ● Vérifier la pertinence de l’information cartographique. (Voir la section <i>Boîte à outils</i> : Outil n° E6 – <i>Échelle de notation</i> : <i>Création d’une carte géographique.</i>)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● L’enseignant peut modifier le tableau comparatif de l’Annexe 8-L1 : « Comparaison de sociétés » en enlevant ou en ajoutant des catégories, ou encore, en utilisant des catégories différentes telles que le climat, le gouvernement, l’économie, le système d’écriture, les connaissances technologiques, etc. ● L’enseignant peut explorer la culture japonaise en utilisant la littérature (légendes, contes, croyances, etc.) issue de cette partie du monde ou à propos de cette société. 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Développer un sens de l’espace - Analyse d’images : Utiliser l’outil n° 8 <i>Analyse géographique d’une image – Le sens de l’espace</i> dans la section <i>Boîte à outils</i> pour aborder le territoire japonais sous un angle différent.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Manifester des compétences propres au débat, notamment :
 - cerner, discuter, définir et clarifier la question ou le sujet d’enquête;
 - examiner des positions divergentes en envisageant la question de différents points de vue;
 - se documenter.
- Choisir une question contemporaine ou historique, réelle ou fictive, et la traiter à l’aide de stratégies de résolution de problèmes.
- Justifier sa position en faisant intervenir des facteurs tels que la géographie, la perspective historique, la culture et la religion.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

8-K : L’art de la Renaissance

Section *Boîte à Outils* : Outil n° 9 : Le débat – Un modèle

Outil n° E10 : Échelle de notation – Le débat

Outil n° E9 : Autoévaluation de ma participation au débat

Outil n° 5 – Grille de travail : Analyser une image/un artéfact en classe

Outil n° 11 – L’art, source primaire d’information historique

AUTRES RESSOURCES :

- DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006 : pour plus d’information sur les dimensions :

- ADOPTER DES POINTS DE VUE HISTORIQUE : p. 45 à 51
- COMPRENDRE LA DIMENSION MORALE : p. 53 à 59

Matériel audiovisuel associé :

Google Earth (pour voir les ruines en Amérique centrale)

Site(s) Internet associé(s) :

www.britishmuseum.org (Collection d’œuvres d’art de différentes civilisations)

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp> (Le Louvre, Œuvres, Collections et Départements)

<http://www.edelo.net/italie/arts/liens.htm> (Pour une liste de galeries d’art virtuelles sur la Renaissance)

<http://web-japan.org/museum/menu.html> (The Virtual Museum of Japanese Art)


Concept(s) clé(s) :

RAS 8.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Pistes d’enseignement**Élaboration :**

Cette partie donne à l’élève une occasion de se **former une opinion** sur une question donnée et de comparer son point de vue dans un contexte de débat structuré. Avant de défendre son point de vue, l’élève doit apprendre à se préparer et à **faire intervenir des facteurs vus en classe** (tels que la géographie, l’organisation sociale, la culture, l’économie, etc.) pour **appuyer ses arguments**. Le débat sert aussi à enseigner aux élèves le principe du **respect de l’autre** et de ses opinions. Les discussions doivent se faire de façon organisée, à l’intérieur d’une structure et dans l’harmonie.

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1.  **Adopter des points de vue historiques : Le Débat**

Organiser un débat sur une question préétablie ou choisie par les élèves.

Note : Un débat peut être organisé à n’importe quel moment dans le module, autour d’une question différente (au choix de l’enseignant).

Exemples de questions à débattre, toujours en justifiant son opinion :

- Trouvez 3 faits qui démontrent que Léonard de Vinci était le symbole parfait de l’homme de la Renaissance.
- Certains historiens voient le Moyen Âge comme une époque de « grande noirceur », et la Renaissance comme un rayonnement ou une période de grands changements culturels. Êtes-vous d’accord avec cet énoncé? Pourquoi?
- Trouvez 3 faits qui démontrent que : « La société italienne de la Renaissance était similaire à celle de notre époque ».
- Répondez à la question suivante : « Qu’est-ce que la société italienne de la Renaissance nous a légué? » Trouvez les 3 faits le plus importants selon vous et dites pourquoi.

2.  **Courte rédaction/Réflexion : Recourir aux faits découlant des sources primaires**

a) Question à répondre : *Identifier 3 traces laissées par la société italienne de la Renaissance dans notre société.* Peut-on observer des coutumes, des croyances, des connaissances ou des types de constructions/technologies qui subsistent toujours aujourd’hui et qui nous viennent de cette période? Les questions de l’Annexe 8-K : « L’art de la Renaissance » peuvent servir de point de départ pour une réflexion ou pour une recherche plus élaborée.

Autres documents qui pourraient être utiles pour analyser une œuvre d’art ou un document primaire :

- CRANNY, M. *Les sentiers de la civilisation*, p. 215 (« Comment utiliser l’art comme source primaire »).
- Outil n° 11 : *L’art, source primaire d’information historique.*
- Outil n° 5 : Grille de travail : *Analyser une image/un artéfact en classe.*

b) Les élèves font un compte rendu de leur réflexion à un autre groupe afin de relever les ressemblances et les différences.

RAS 8.9 Comparer son point de vue à celui d’autres personnes par rapport aux sociétés étudiées (suite)

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none">● Utiliser l’outil n° E10 – <i>Échelle de notation : Le Débat</i> ainsi que l’outil n° E9 – <i>Autoévaluation de ma participation au débat</i> pour évaluer les performances des élèves avant, pendant et après le débat.● Utiliser une échelle de notation de type « Établir un rapport entre le passé et le présent » pour une évaluation formative ou sommative de l’activité 2.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none">● Utiliser les illustrations présentes dans le manuel ou une autre source écrite pour faire l’analyse critique.● Si le groupe d’élèves est trop grand, l’enseignant peut préparer 3 ou 4 questions de débat et faire plusieurs débats, chacun sur une question différente et mettant en vedette différentes équipes d’élèves.	<ul style="list-style-type: none">● Demander aux élèves de créer leurs propres questions de débat.● Utiliser divers formats de débat.● Utiliser l’Outil n° 5 – <i>Grille de travail : Analyser une image/un artéfact en classe</i> pour faire l’analyse critique. Les élèves formulent une hypothèse et la justifient avec des arguments tirés de leur critique.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.A Utiliser la méthode historique pour l’étude de la société italienne de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Choisir un problème ou une question pouvant se prêter à une enquête.
- Formuler des hypothèses qui pourraient répondre à la question de départ.
- Recueillir l’information nécessaire pour répondre à la question.
- Organiser et analyser l’information recueillie.
- Vérifier les hypothèses et tirer une conclusion sur le problème.
- Faire une présentation structurée des résultats.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

7-Q : Modèle d’une recherche – Étapes de la méthode historique

Boîte à outils : Outil n° 1A et 1B - Les étapes de la méthode historique

Outil n° E1 à E4 – Grilles d’observation de la méthode historique par étape

Outil n° E5 – Échelle de notation de la méthode historique

AUTRES RESSOURCES :

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Chenelière, 2005, p. 306-307.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

RAS 8.A Utiliser la méthode historique pour l’étude de la société italienne de la Renaissance

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d’apprentissage peut être vu à plusieurs reprises au cours de chaque module. Le but de l’utilisation de la méthode historique est de faire voir à l’élève **comment l’histoire est construite**. En montrant les étapes de cette méthode à l’élève, on lui fournit **une structure** pour qu’il puisse faire de l’histoire à son tour, de la même manière que l’historien. L’élève adopte donc un rôle actif dans la construction de son savoir, au lieu de se contenter d’absorber l’information de façon passive.*

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Réviser les étapes de la méthode historique avec les élèves (voir la section *Boîte à outils* et Annexe 7-Q : « Modèle d’une recherche - Étapes de la méthode historique »). Faire une étude avec les élèves afin de répondre à une question de recherche, comme par exemple : « De quelle façon l’église accueille-t-elle les critiques de ses idées à l’époque de la Renaissance italienne du XV^e siècle? » (L’excommunication, les inquisitions, les accusations de sorcellerie, etc.) Ils respectent les étapes de la méthode historique.

Voici des exemples de questions de recherche :

- Gutenberg a inventé l’imprimerie durant la Renaissance. Quels sont les effets de cette invention sur la société européenne?
- Pourquoi dit-on que la Renaissance a commencé à Florence, au XV^e siècle?
- Pourquoi les villes-états italiennes accordaient-elles autant d’importance aux œuvres d’art (sculptures, peintures, architecture)?
- À quoi ressemblait la vie quotidienne d’un apprenti dans un atelier d’artisan?
- Quels sont les principes de la pensée humaniste?
- Qui sont les humanistes d’aujourd’hui?
- Quel est le plus grand impact des grandes explorations sur la société européenne?

Pistes d’évaluation

- Vérifier si les étapes de la méthode historique ont été observées. (Voir la section *Boîte à outils* pour différentes échelles de notation et grilles d’observation des 4 étapes.)
- Vérifier la liste des références de l’élève en termes de fiabilité et de type de documents.

Adapter l’enseignement

- Donner une liste de questions de recherche et demander aux élèves d’en choisir une.
- Donner la même question de recherche à plusieurs équipes et voir si celles-ci obtiennent des réponses différentes.
- Évaluation : l’enseignant peut choisir de donner plus d’importance à une des quatre étapes de la méthode historique dans sa pondération.

Approfondissement

- Donner une liste de types de documents qui doivent être consultés durant la recherche. (Ex. : livres, sites Web, sources primaires, images, article d’encyclopédies, œuvres d’art, tableaux de statistiques, etc.)
- Créer une banque de questions de recherche et les classer par degré de difficulté. L’évaluation se fera en fonction du degré de difficulté de chaque question.

Module 8 : La Renaissance

RAG : 8. Lire l’organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV^e et XVI^e siècles en utilisant le modèle italien

RAS : 8.B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société italienne de la Renaissance

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Montrer son aptitude à interpréter les échelles et les légendes dans des graphiques, des tables et des cartes géographiques.
- Tirer des conclusions à partir de cartes géographiques, de tableaux et de graphiques.
Exemples :
 - a) « D’après cette carte, pourquoi l’Égypte était-elle un endroit si propice à l’établissement d’une civilisation? »
 - b) « D’après ce graphique, la population de cette société augmente-elle ou diminue-t-elle? »
 - c) « Que t’indique cette carte au sujet de l’économie des sociétés du Moyen Âge? »
 - d) « D’après ce tableau chronologique, pourquoi la civilisation de la Grèce antique a-t-elle été si courte comparativement à d’autres? »
- Comparer des cartes géographiques de régions occupées par des sociétés du passé et des cartes modernes des mêmes régions.
- Choisir une forme de communication graphique convenant à un but défini.
Exemples : Un tableau chronologique pour montrer une suite d’événements; une carte géographique pour montrer des emplacements, etc.
- Faire la différence entre une source primaire et une source secondaire.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

8-O1 : Image d’une activité économique

8-O2 : Image d’une activité économique – Exemple

8-P : Carte ancienne

Section *Boîte à outils* : Outil n° 5 : Analyser un artefact/une image en classe

Outil n° 3 : Sources primaires et secondaires : Information pour l’enseignant

AUTRES RESSOURCES :

– CRANNY, Michael, *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 229.

– LAVILLE, Christian, *D’hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 247 à 250.

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking, The Critical Thinking Consortium*, 2006 : pour plus d’information sur la dimension RECOURIR AUX FAITS DÉCOULANT DES SOURCES PRIMAIRES, p. 15 à 25.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

<http://www.recitus.qc.ca/> (Site du Ministère de l’Éducation du Qc – Banque de documents primaires et d’images à analyser)

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp> (Le Louvre, Œuvres, Collections et Départements)
<http://www.an1000.org/annuaire/index-46.html> (Site d’actualités qui touchent le XV^e siècle)
http://www.renaissance-amboise.com/dossier_renaissance/ses_arts/peinture_renaissance/peinture_2.php (Site sur la peinture de la Renaissance)

Concept(s) clé(s) :

documents primaires : Originaux, produits à l’époque étudiée.





documents secondaires : Des copies, interprétation des originaux.

Pistes d’enseignement

Élaboration :

Ce résultat d’apprentissage peut accompagner à peu près tous les autres RAS de chaque module. Il sert à mettre l’accent sur l’utilisation et la compréhension de différents types de documents et de graphiques au sujet d’une société donnée. Donner à l’élève la chance de travailler avec des sources primaires le plus possible. L’élève doit apprendre à formuler ses propres hypothèses et à tirer ses propres conclusions lorsqu’il se trouve en face d’un document qui peut lui donner de l’information sur une société donnée.

Voici des exemples d’activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

-  **Recourir aux faits découlant des sources primaires - Analyse d’images :** Fournir aux élèves une photo de source primaire montrant une activité économique. Ils en font l’interprétation (voir l’Annexe 8-O1 : « Image d’une activité économique » ou la section *Boîte à outils* – Outil n° 5 : *Analyser un artéfact/une image en classe*).
Exemple : *Jeux d’enfants*, de Pieter Bruegel (*D’hier à demain*, manuel B, p. 17)
-  **Recourir aux faits découlant des sources primaires - Mini-recherche :** Demander aux élèves de trouver des photos de sources primaires (œuvres d’art, objets, pièces de monnaie) et d’en faire l’interprétation (voir la section *Boîte à outils* – Outil n° 5 : *Analyser un artéfact/une image en classe*). Voir Denos et Case, *Teaching about Historical Thinking*, p. 16 à 25, ou l’outil « Sources primaires et secondaires : Information pour l’enseignant » dans la section *Boîte à outils* pour plus d’information sur les types de sources.
-  **Interpréter les faits géographiques/**  **Recourir aux faits découlant des sources primaires - Interprétation d’une carte ancienne :** Avec les grandes explorations, les Européens ont soudainement été mieux en mesure de développer des représentations graphiques de la Terre. Donner aux élèves une copie de l’Annexe 8-P : « Carte ancienne ». Peuvent-ils trouver quelle région du monde est représentée dans cette image qui date de 1630? Comment peut-on savoir? Les élèves justifient leurs réponses. Fournir un atlas ou une carte de l’Europe moderne pour que les élèves puissent avoir des points de référence. (Autre point de réflexion : que signifie le mot « barbarie » dans ce contexte? Pourquoi Mercator a-t-il utilisé ce mot pour faire sa carte?)

RAS 8.B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société italienne de la Renaissance

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la précision de l’information fournie par l’élève; voir l’Annexe 8-O2 : « Image d’une activité économique - Exemple ». ● Vérifier la pertinence de l’interprétation selon les critères suivants : activités bien définies, justification de l’interprétation (arguments) et identification de la profession/classe sociale qui y est associée. ● Annexe 8-P : « Carte ancienne » : Vérifier si l’élève est en mesure de voir qu’il s’agit de la région de la Tunisie et du nord de l’Afrique. (La mer Méditerranée est facilement identifiable.)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse d’images : l’enseignant peut choisir des images qui dépeignent un thème autre que l’économie. ● Commencer par faire une analyse en groupe (modélage de l’activité devant la classe). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse d’images et mini-recherche : faire les mêmes activités, mais en utilisant la société de l’Île-du-Prince-Édouard du XXI^e siècle. Se placer dans la peau d’une personne qui vient d’une autre culture et qui n’est pas familière avec la société nord-américaine. Quelles pourraient être les images utilisées? Quelles sources primaires pourraient être analysées pour fournir à cette personne une meilleure compréhension de la société insulaire? (Exemple : chaque élève ou groupe d’élèves sélectionne 5 sources primaires qui pourraient servir à donner une bonne idée de la société de l’Île et ils justifient leur choix. Les autres élèves disent s’ils sont d’accord ou non. À la fin de l’exercice, on passe au vote pour déterminer les 5 documents qui offrent la meilleure information.)

Sciences humaines 8^e année

Module 8

La Renaissance

Annexes

Annexe 8-A1

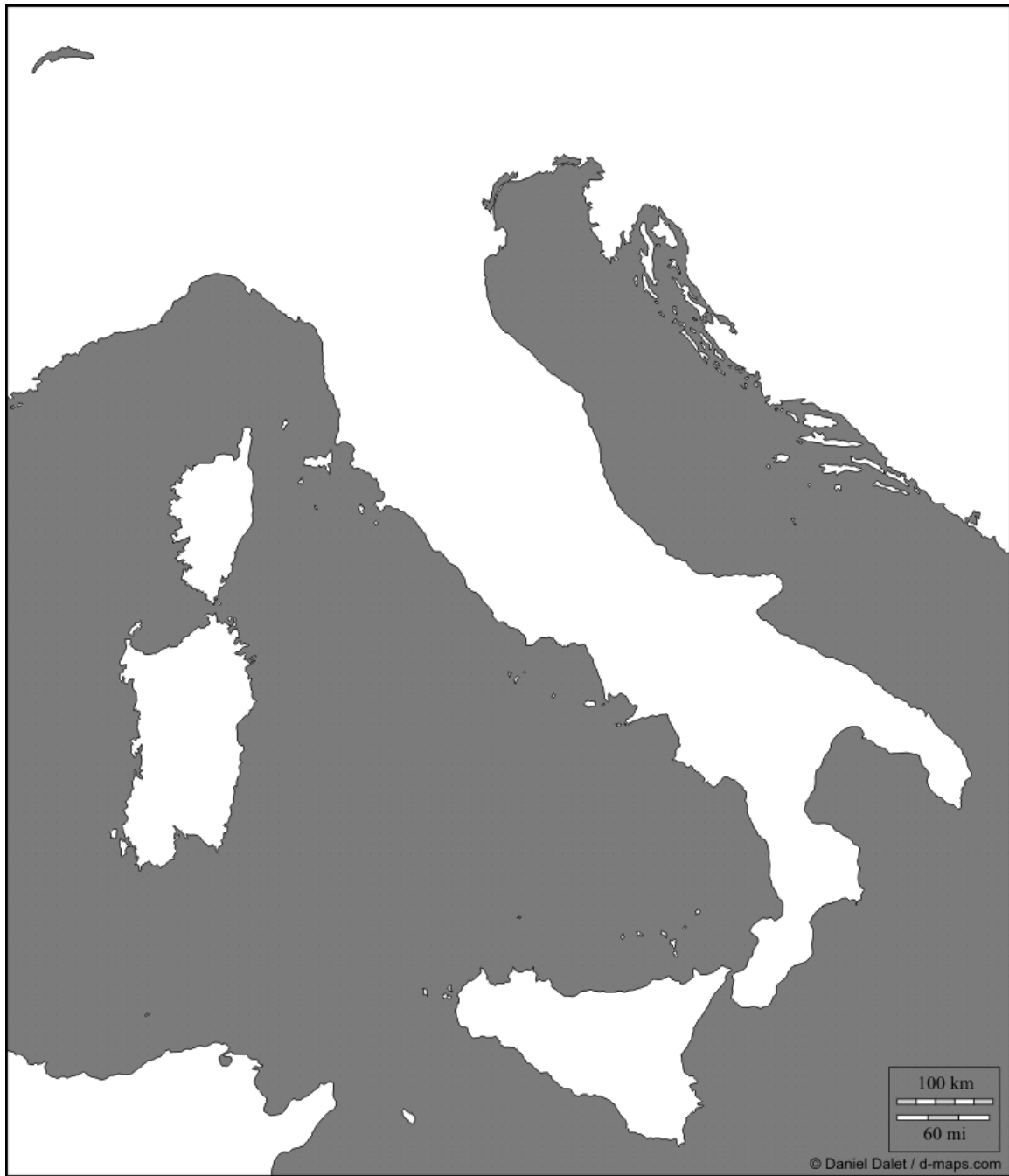
Fond de carte – Péninsule italique (avec hydrographie)



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=peninsule_italique_cartes&num_pay=175&lang=fr

Annexe 8-A2

Fond de carte : Péninsule italique



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=peninsule_italique_cartes&num_pay=175&lang=fr

Annexe 8-A3

Carte de l'Italie du XV^e siècle : Exemple



Annexe 8-B1

Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines

Activités humaines	Éléments physiques

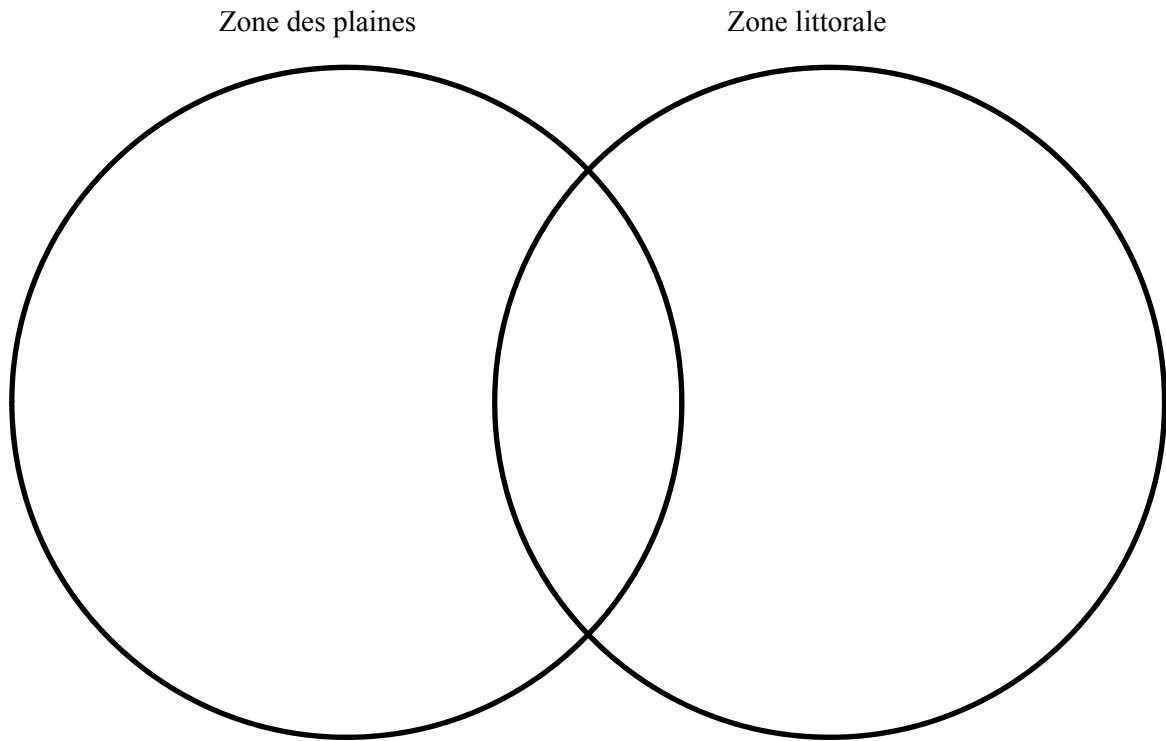
Annexe 8-B2

Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines - Exemple

Activités humaines	Éléments physiques
- Élevage	Le terrain vallonné favorise l'élevage de chèvres, de moutons, de bétail et de cochons.
- Agriculture	Les vallées favorisent la culture des oliviers, des vignobles, des céréales, etc.
- Pêche	L'eau abrite des stocks aquatiques importants.
- Chasse	Les forêts et montagnes abritent du gibier comme le sanglier, le mouflon et le bouquetin.
- Cueillette	La cueillette de figues, fruits sauvages, etc.
- Mines	Mines d'argent, de marbre, d'or et de cuivre, etc.
- Construction	La présence de roches (marbre) permet la construction d'infrastructures solides sur l'ensemble de son territoire.
- Artisanat	Les matériaux naturels tels que l'argile, les peaux d'animaux, le marbre, l'or, l'argent, le cuivre, etc. servent de base à des productions artisanales (chaudronnerie, verrerie, poterie, teinture, peinture, sculpture, bijouterie, etc.).

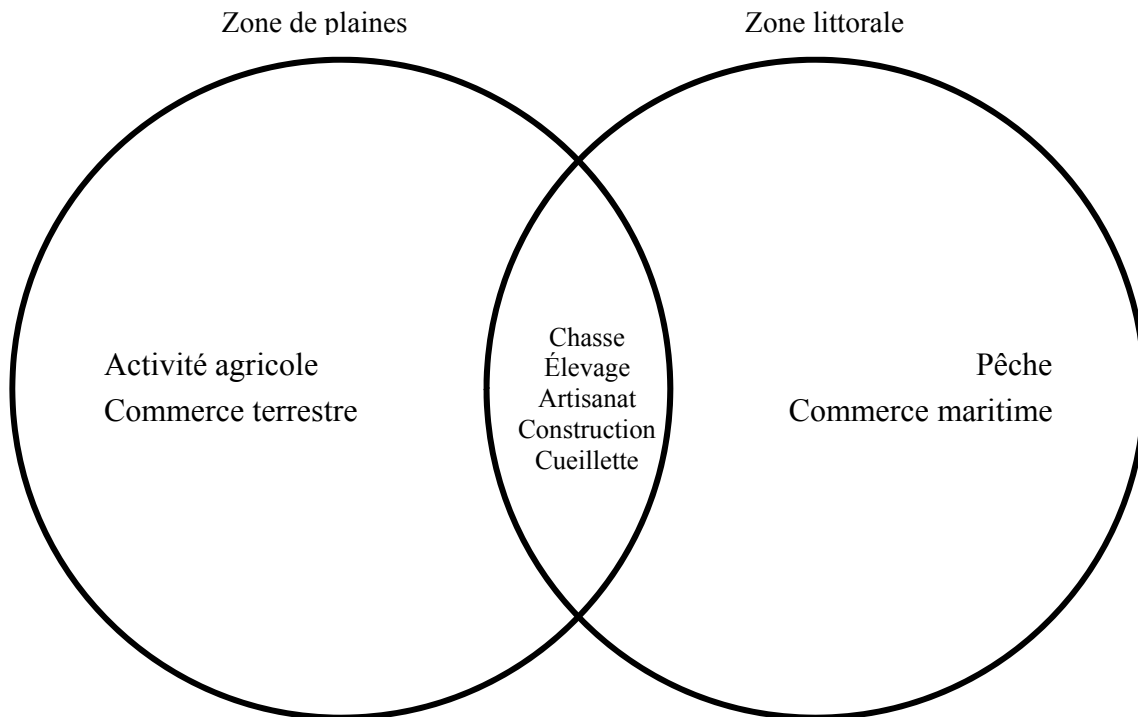
Annexe 8-C1

Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale du territoire italien de la Renaissance



Annexe 8-C2

Comparaison des activités humaines pratiquées dans la zone des plaines et dans la zone littorale du territoire italien de la Renaissance – Exemple



Annexe 8-D1

Analyse du territoire florentin : Atouts et contraintes

Élément physique	Atouts	Contraintes
Le fleuve Arno		
Les Apennins		
La position géographique de Florence		
La position géographique de l'Italie		
Le climat		

Annexe 8-D2

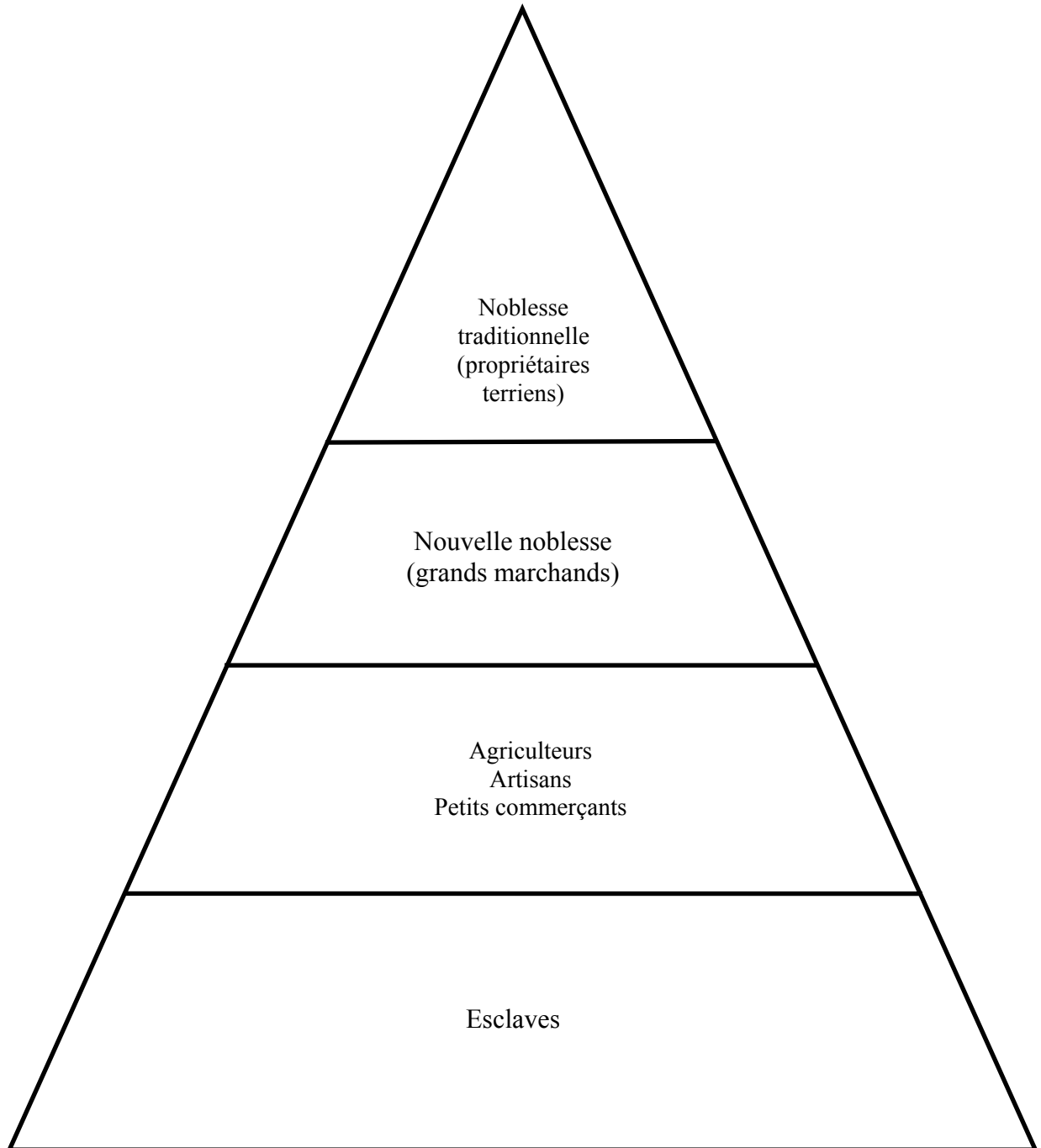
Analyse du territoire florentin : Atouts et contraintes? - Exemple

Élément physique	Atouts	Contraintes
Le fleuve Arno	- Le fleuve Arno est l'unique voie maritime qui relie Florence au reste de l'Europe via la mer Méditerranée.	- La ville de Florence, établie sur les rives de l'Arno, est propice aux inondations lorsque les précipitations sont trop fortes.
Les Apennins	- Barrière naturelle qui empêche les ennemis d'attaquer Florence.	- Les déplacements vers l'extérieur de la péninsule italique par voie de terre sont aussi plus difficiles pour les Florentins.
La position géographique de Florence	- Florence est une ville sans littoral. Il est donc plus difficile de l'attaquer par voie maritime. - La campagne qui entoure la ville de Florence est fertile et peut fournir des produits alimentaires aux Florentins.	- Florence est située à l'intérieur des terres, loin du littoral. Pour avoir accès à la mer Méditerranée, Florence a dû conquérir Pise qui est devenue son port de mer.
La position géographique de l'Italie (Utiliser une carte à plus petite échelle pour donner un aperçu de la position de l'Italie par rapport au reste de l'Europe et à l'Asie.)	- La position géographique de l'Italie favorise les échanges de ressources et de biens entre l'Occident et l'Orient. Un réseau de commerce circulaire reliant le Nord de l'Afrique, l'empire byzantin et les nations de l'Europe occidentale situées sur le pourtour de la Méditerranée s'est établi durant la 2 ^e moitié du Moyen Âge.	- La péninsule italique peut être approchée de plusieurs angles par la mer.
Le climat	- Le climat est chaud et les pluies abondantes, ce qui en fait un climat idéal pour l'agriculture.	

Annexe 8-E1

Hierarchie sociale – Exemple

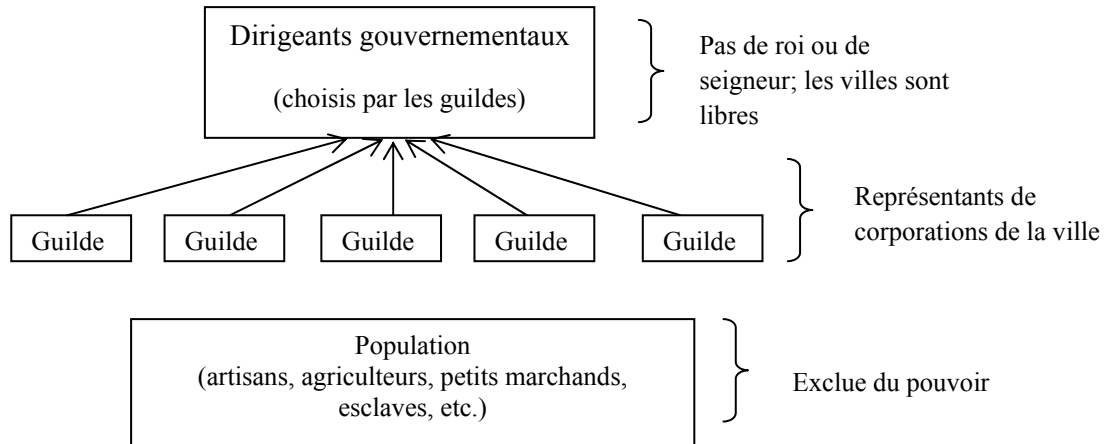
Italie de la Renaissance du XV^e siècle



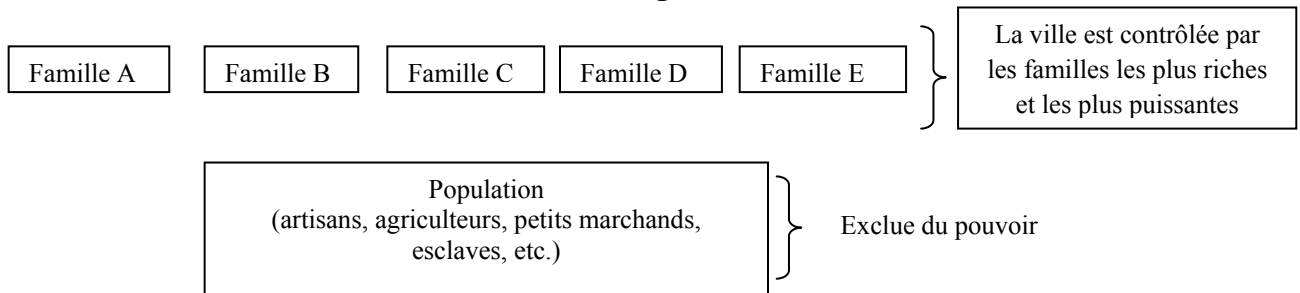
Annexe 8-E2

Système politique d'une cité-état italienne – Exemples

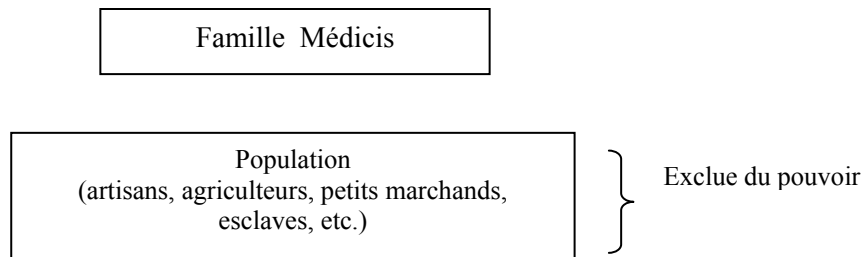
1. Florence à ses débuts¹³



Florence dans la 1^{re} moitié du XV^e siècle : Oligarchie



Florence dans la 2^e moitié du XV^e siècle : Règne de la famille Médicis

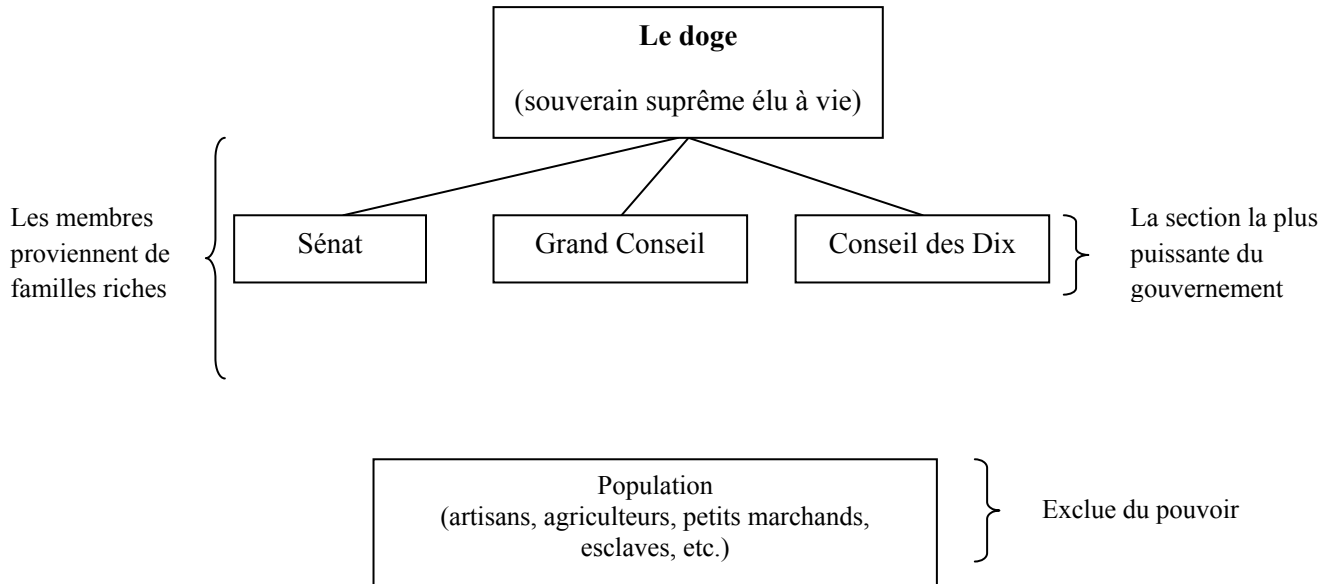


¹³ Selon le texte de la page 214 dans CRANNY, M. *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002.

Annexe 8-E2 (suite)

Systeme politique d'une cité-état italienne – Exemples

République de Venise¹⁴



¹⁴ Selon le texte de la page 216 dans CRANNY, M. *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002.

Annexe 8-F1

Les valeurs dans la société contemporaine

- Document pour l'enseignant -

Exemple d'activités/de questions de discussion¹⁵ qui peuvent aider les élèves à bien saisir ce que sont les « valeurs » (dans le sens de valeurs de la société canadienne) :

1. Faire une liste de différentes définitions au tableau.

Exemples de réponses :

« ce que les Canadiens et les Canadiennes croient être bien ou mal »

« ce sur quoi les gouvernements se basent pour décider de l'action à prendre »

« ce à quoi les Canadiens et les Canadiennes accordent une grande importance »

2. Demander aux élèves comment se forment les valeurs et d'où elles proviennent.

Exemple de réponses :

« des comportements et des convictions transmis par la famille, la religion ou la culture »

3. Demander aux élèves d'expliquer comment les valeurs de la société influent sur leurs décisions.

4. Demander aux élèves d'expliquer l'influence des médias dans la diffusion des valeurs sociales.

5. Exemples de valeurs canadiennes¹⁶ :

- Respect universel des droits de la personne
- La démocratie
- Le développement durable
- La culture et l'éducation
- Le multiculturalisme : l'unité dans la diversité
- L'égalité entre les femmes et les hommes
- Nos institutions préservent un engagement envers les valeurs de la *paix*, de l'*ordre* et du *bon gouvernement*¹⁷.

¹⁵ Inspiré de Scaini, C. et Chester, A. *Objectif santé 1* (Guide de l'enseignant), Éditions Chenelière, 2005, p. 112-113.

¹⁶ Inspiré de Gouvernement du Canada, Affaires étrangères et commerce international, *Le Canada dans le monde : Le Cadre stratégique de la politique étrangère du Canada*, 1995. Disponible en ligne.

¹⁷ Tiré de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, 1867. Cité dans Gouvernement du Canada, Citoyenneté et immigration, *Découvrir le Canada : Les droits et les responsabilités liés à la citoyenneté*, 2010.

Annexe 8-F1 (suite)

Les valeurs dans la société contemporaine

- Document pour l'enseignant –

Énoncés ayant trait à la vision occidentale¹⁸ du monde :

- Le principe d'égalité entre tous doit être respecté.
- L'individualité est importante.
- La liberté d'expression et de religion est importante.
- La famille est une unité sociale importante.
- Tout le monde a droit à une éducation de base.
- La démocratie est la meilleure façon de faire participer les citoyens à la prise de décisions.
- L'acquisition de biens permet d'assurer une bonne qualité de vie. Le confort matériel est important.
- Les êtres humains sont supérieurs à toutes les autres formes de vie.
- Le temps est segmenté en unités qui servent à organiser la vie.
- La science explique le monde et permet d'améliorer les conditions de vie.

¹⁸ **Vision occidentale** : Ensemble des valeurs et des croyances relatives à la vie et à l'univers qu'ont les sociétés issues de l'Europe occidentale. (Tiré de Levin, P., Moline, T. et Redhead, P. *Visions du monde*, Duval Éducation, 2007, p. 4.)

Annexe 8-F2

L'être humain dans notre société

Lisez les énoncés suivants sur l'être humain dans la société canadienne. Cochez « vrai » ou « faux ».

Énoncés	Vrai	Faux
1. Chacun a droit à ses idées et ses opinions.		
2. La famille est une unité sociale importante.		
3. Tout le monde a droit à une éducation de base.		
4. Le souverain dit quoi faire aux gens.		
5. Tout le monde est égal.		
6. La démocratie est la meilleure façon de faire participer les citoyens à la prise de décision.		
7. Tout le monde doit avoir la même religion.		
8. Chacun a des droits et des responsabilités.		
9. Chacun est libre de faire des choix.		
10. L'acquisition de biens matériels est interdite.		

Annexe 8-G

Les acteurs de la Renaissance

En équipe, choisissez un personnage de la Renaissance qui a œuvré dans chacune des catégories suivantes :

- 1) l’art et l’architecture
- 2) la pensée scientifique
- 3) la pensée religieuse
- 4) la philosophie, la littérature et l’éducation

b) Présentez chacun des personnages en mentionnant les renseignements suivants :

Nom :	
Date de naissance	
Date de décès	
Lieu d’origine	
Domaine d’activité	
Œuvre produite	
<p>Rôle et justification</p> <p><i>Pourquoi, à votre avis, ce personnage est-il représentatif de la renaissance artistique ou de l’humanisme?</i></p>	

Annexe 8-H1

L'essor commercial – Tableau de facteurs

Facteurs	Comment ce facteur aide-t-il à développer les échanges et le commerce?
les maîtres et les corporations (ou les « guildes ») p. 315	
les apprentis, les artisans et la spécialisation p. 314-315	
les marchands et les marchés p. 316	
la naissance des banques p. 317	
l'apparition de la lettre de change et le billet à ordre p. 318	
les foires de Champagne et la ligue hanséatique p. 319	

Annexe 8-H2**L'essor commercial – Information pour l'enseignant****1. Facteur : les maîtres et les corporations (ou « guildes »), p. 315**

L'adhésion à une corporation (ou guildes) permet au maître artisan d'obtenir plus de pouvoirs et de droits (ex. : droit de posséder un atelier et des outils, de former des apprentis, d'acheter des matières premières, de vendre ses produits et de siéger comme dirigeant de sa corporation). De plus, les guildes ont beaucoup d'influence dans la ville. Les marchands qui font partie d'une guildes ont plus de chance d'amasser des richesses et de devenir plus influents.

Équivalent aujourd'hui : les associations professionnelles (ex. : Association des producteurs agricoles, Collège des médecins, le barreau, l'OPEP : Organisation des pays exportateurs de pétrole, etc.)

2. Les apprentis, les artisans et la spécialisation, p. 314-315

La production artisanale est un moteur économique important dans les villes. Les marchands font le commerce des produits fabriqués par les artisans et leurs apprentis et tentent de faire le plus grand profit possible. Certains marchands se spécialisent dans la vente de certains produits en particulier, comme les draps (textiles). Il est possible pour un jeune apprenti de devenir un jour maître artisan puis grand commerçant par la suite.

Équivalent aujourd'hui : cours de formation d'apprentis offerts dans certaines écoles secondaires de l'Île (ex. : menuiserie, coiffure, soudure, mécanique automobile, etc.), programme de résidence des médecins, stage de formation des futurs enseignants, etc.

3. Les marchands et les marchés, p. 316

Plusieurs bourgeois sont des marchands qui achètent et revendent des marchandises. Le marché est un lieu très important pour une ville. C'est là que les villes s'approvisionnent en produits agricoles et que les artisans des bourgs vendent leur marchandise. C'est aussi un endroit pour faire des négociations et des rencontres d'affaires qui peuvent mener à des transactions plus importantes.

Les marchands les plus riches se risquent à faire du commerce international. Ces marchands créent des sociétés commerciales qui amassent du capital auprès d'investisseurs. Ensuite, les marchands utilisent ce capital pour aller chercher des marchandises à l'étranger pour les vendre à profit dans les bourgs. (p. 317)

Équivalent aujourd'hui : le marché boursier, eBay, les centres d'achats, les marchés des fermiers, les regroupements de boutiques et de magasins sur une promenade (ex. : le « boardwalk » à Cavendish ou Gateway Village).

Annexe 8-H2 (suite)

L'essor commercial – Exemples d'explications

4. La naissance des banques, p. 317

Certains bourgeois sont de riches banquiers ou des membres de sociétés commerciales qui ont fait fortune en prêtant de l'argent à des marchands qui en ont besoin pour financer des entreprises. Lorsque les marchands remboursent les banques, ils doivent payer de l'intérêt. Les banquiers prêtent aussi de l'argent aux rois et à l'Église, ce qui leur donne une certaine influence sur le pouvoir politique et même le pouvoir religieux.

Équivalent aujourd'hui : Banque Scotia, Banque Royale, Banque de Montréal, Caisse populaire, etc.

5. L'apparition de la lettre de change et le billet à ordre, p. 318

La lettre de change et le billet d'ordre ont l'avantage de permettre aux marchands de ne plus transporter des grandes quantités d'argent d'une ville à l'autre pour faire des achats, éliminant ainsi les risques de vols sur les routes d'Europe. Les marchands peuvent donc se déplacer plus rapidement sans perdre d'argent.

Équivalent aujourd'hui : le chèque, le mandat-poste, la carte de débit, la carte de crédit, systèmes de paiements en ligne, etc.

6. Les foires de Champagne et la ligue hanséatique, p. 319

Les foires de Champagne (France) sont un événement annuel qui se tient à une date fixe. C'est un lieu important de transactions et d'échange pour tous les marchands de l'Occident.

La ligue hanséatique est un exemple de ligue commerciale qui sert à protéger les villes marchandes qui en sont membres. Ces villes sont protégées sur le plan militaire (flotte marine pour protéger les navires marchands) et sur le plan économique (prix fixes pour éviter la compétition). C'est un mécanisme qui permet aux marchands membres d'augmenter leur richesse.

Équivalent aujourd'hui : les accords de libre-échange, les salons commerciaux ou industriels (ex. : salon du livre, exposition agricole et commerciale, salon du tourisme), l'exposition universelle, les accords commerciaux entre villes d'une même région, etc.

Annexe 8-I1

Le commerce de la Renaissance vs le commerce d’aujourd’hui

Que sont devenues les institutions commerciales de la Renaissance? Peux-tu trouver un équivalent des facteurs suivants dans la société d’aujourd’hui?

<p>La lettre de change et le billet à ordre</p>	
<p>Les apprentis, les artisans et les spécialisations</p>	
<p>La naissance des banques</p>	
<p>Les marchés et les marchands</p>	
<p>Les foires de Champagne et la ligue hanséatique</p>	 <p>Accord de libre-échange nord-américain</p>
<p>Les maîtres et les corporations</p>	

Annexe 8-I2

Le commerce de la Renaissance vs le commerce d'aujourd'hui - Exemple

Que sont devenues les institutions commerciales de la Renaissance? Peux-tu trouver un équivalent des facteurs suivants dans la société d'aujourd'hui?

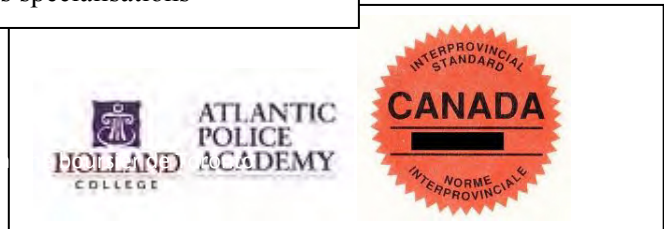
La lettre de change et le billet à ordre



Les maîtres et les corporations



Les apprentis, les artisans et les spécialisations



Les marchés et les marchands



La naissance des banques



Les foires de Champagne et la ligue hanséatique



Annexe 8-J1a

Avant l'arrivée de Colomb...

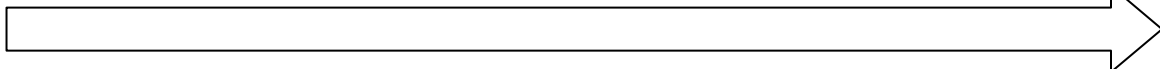
Quelles sont les principales caractéristiques du groupe d'Amérindiens que vous avez choisi?

Nom du groupe amérindien : _____

Conquis par laquelle des 4 grandes puissances européennes? _____

Territoire	
Système de gouvernement	
Groupes sociaux	
Culture	

Situez cette société dans le temps :



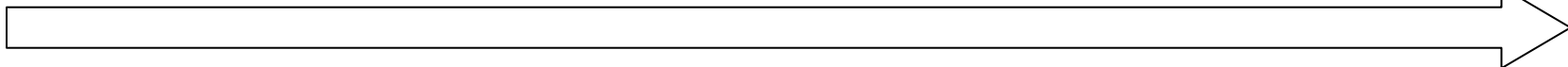
Annexe 8-J1b

Avant l'arrivée de Colomb... Les autochtones d'Amérique du Nord

Conquis par laquelle des 4 grandes puissances européennes? _____

Catégories	Les Algonquiens	Les Iroquoiens
Territoire		
Mode de vie		
Système de gouvernement		
Rôle de l'homme et de la femme		

Situez cette société dans le temps :



Annexe 8-J2a

Avant l'arrivée de Colomb... (Exemple)

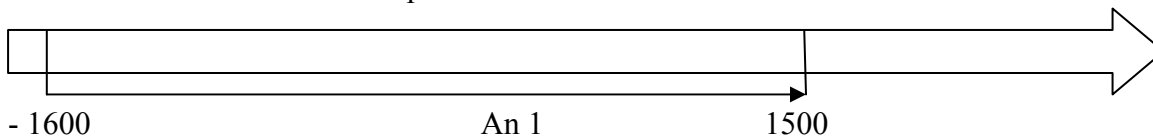
Quelles sont les principales caractéristiques du groupe d'Amérindiens que vous avez choisi?

Nom du groupe amérindien : Les Mayas

Conquis par laquelle des 4 grandes puissances européennes? L'Espagne

Territoire	<ul style="list-style-type: none"> - Le territoire a 900 km de long et comprend une partie du Mexique et de l'Amérique centrale d'aujourd'hui. - Les cités-états mayas sont peu peuplées; la population est donc très dispersée sur le territoire. - Les villes mayas n'ont pas de rues. Elles comprennent des espaces ouverts, des édifices publics et plusieurs temples bâtis au sommet de pyramides.
Système de gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque cité-état contrôle un territoire restreint et rivalise avec les autres. - Les cités-états sont dirigées par un roi qui exerce aussi des fonctions de prêtre. Il n'est pas un dieu, mais il représente tout de même une dynastie et des forces surnaturelles.
Groupes sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - La société maya est très complexe et hiérarchisée. - Les nobles et les prêtres occupent la partie supérieure de la pyramide sociale. - Les artistes, les artisans et les commerçants se trouvent juste au-dessus des paysans et des esclaves. - Le statut social est déterminé par la naissance, mais il est aussi possible d'élever son statut par le mérite.
Culture	<ul style="list-style-type: none"> - La religion est très importante et s'organise autour du calendrier, d'êtres surnaturels, de sacrifices et du culte au dieu Soleil. - Les prêtres et les chamans assistent le roi-prêtre au cours des rituels religieux. - Les Mayas parlent une vingtaine de dialectes différents. - Les Mayas utilisent une écriture hiéroglyphique et pratiquent des jeux de balle.

Situez cette société dans le temps :



Annexe 8-J2a

Avant l'arrivée de Colomb... (Exemple)

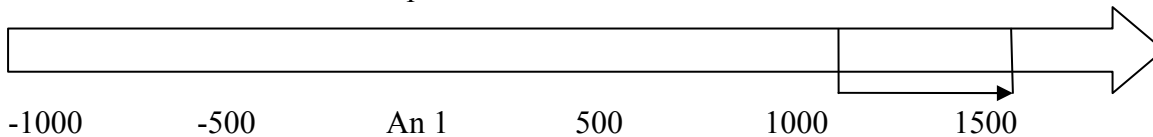
Quelles sont les principales caractéristiques du groupe d'Amérindiens que vous avez choisi?

Nom du groupe amérindien : Les Aztèques

Conquis par laquelle des 4 grandes puissances européennes? L'Espagne

Territoire	- Couvre une grande partie du Mexique actuel. - La capitale est Tenochtitlàn.
Système de gouvernement	- La société est dirigée par les « pipiltin » qui contrôlent l'économie, la politique, la religion et l'administration. - Les Aztèques ont bâti un empire en soumettant les peuples avoisinants à leur pouvoir. La guerre est donc très importante.
Groupes sociaux	- Deux grands groupes : <ul style="list-style-type: none">• Les <i>pipiltin</i> : représentants du pouvoir• Les <i>macehualtin</i> : les gens du peuple, principalement des agriculteurs et des artisans
Culture	- Les Aztèques ont une religion polythéiste. - Une partie importante du culte consiste à offrir des sacrifices aux différents dieux afin de s'attirer leurs faveurs. - L'art est important : peintures murales et sculptures servent à décorer les édifices publics. - Les artisans fabriquent des bijoux en céramique et en or. - Les Aztèques utilisent une écriture idéopictographique.

Situez cette société dans le temps :



Annexe 8-J2a

Avant l'arrivée de Colomb... (Exemple)

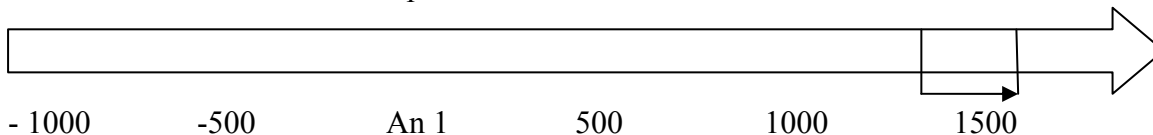
Quelles sont les principales caractéristiques du groupe d'Amérindiens que vous avez choisi?

Nom du groupe amérindien : Les Incas

Conquis par laquelle des 4 grandes puissances européennes? L'Espagne

Territoire	<ul style="list-style-type: none"> - L'Empire inca occupe un vaste territoire montagneux dans la partie occidentale de l'Amérique du Sud (Pérou et Chili actuels). - Le territoire est peu propice à l'agriculture.
Système de gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> - La capitale de l'Empire est Cuzco (Pérou). - L'Empire est divisé en provinces qui possèdent leur propre capitale. - L'Empire est gouverné par un empereur : l'Inca. Il est le fils du Soleil. Il est secondé par des administrateurs, des chefs religieux et des chefs militaires. - L'Empire inca gère son pouvoir en permettant aux populations soumises de conserver une grande partie de leur autonomie. Toutefois, les Incas imposent leur religion et leur langue à ces peuples conquis.
Groupes sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - L'Empire regroupe de nombreux peuples qui parlent plus de 700 langues différentes. - L'Empereur trône au sommet de la pyramide; il est suivi des administrateurs et des chefs religieux. Le peuple est au bas de l'échelle sociale.
Culture	<ul style="list-style-type: none"> - Les Incas pratiquent une religion polythéiste : Viracocha est le dieu suprême et le créateur de tous les êtres. - Les rites religieux comprennent les sacrifices. - Les principales cérémonies entourent l'agriculture et les saisons. - La langue parlée par les Incas se nomme le quechua. On ne leur connaît pas de système d'écriture.

Situez cette société dans le temps :



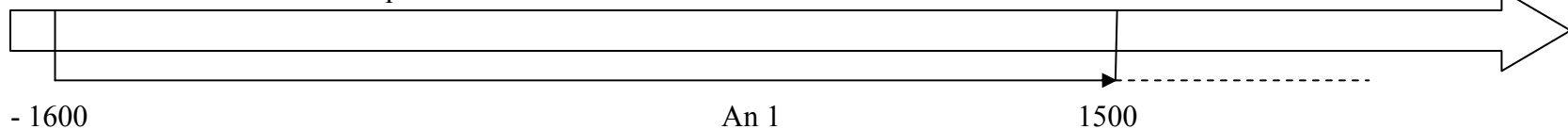
Annexe 8-J2b

Avant l'arrivée de Colomb... Les autochtones d'Amérique du Nord (Exemple)

Conquis par laquelle des 4 grandes puissances européennes? France et Angleterre

Catégories	Les Algonquiens	Les Iroquoiens
Territoire	- Majeure partie du Canada actuel et une grande partie des États-Unis	- À l'est des Grands Lacs (Canada et États-Unis) - Dans la partie sud de la vallée du Saint-Laurent
Mode de vie	- Nomades : Ils se déplacent partout sur le territoire, de l'île de Terre-Neuve jusqu'au pied des montagnes Rocheuses.	- Sédentaires (agriculture) - Les villages sont situés sur des terres fertiles. - Les Iroquoiens construisent des maisons longues et des villages entourés d'un palissade.
Système de gouvernement	- Les Algonquiens vivent en plus grands groupes (bandes) et près des grands cours d'eau durant l'été et en plus petits groupes (10 à 30 personnes) durant l'hiver. - Chaque bande est formée de membres d'une même famille et est dirigé par un chef. - En été, les chefs des différentes bandes se réunissent et forment le conseil de la nation.	- Chaque village a un chef civil (sachem) nommé par les femmes et un chef militaire nommé par le clan. - Le sachem s'occupe du respect des coutumes et des lois, du commerce entre les nations. - Le chef militaire dirige les expéditions contre les ennemis.
Rôle de l'homme et de la femme	- Société patriarcale (patriarcat) : Les hommes prennent toutes les décisions.	- Société matriarcale (matriarcat) : Les femmes jouent un important rôle dans la politique, l'économie et l'organisation sociale du village. - Lorsqu'un homme se marie, il doit quitter sa famille pour celui de sa future femme.

Situez cette société dans le temps



Annexe 8-J3

L'Amérique – Fond de carte



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=ameriques_cartes&num_pay=121&lang=fr

Annexe 8-K

L'art de la Renaissance (Document pour l'enseignant)

***Voir les images dans le « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pdf.**

1. *La Joconde (Mona Lisa en anglais)* : Probablement l'œuvre la plus célèbre au monde. De Vinci a utilisé la technique du clair-obscur et du sfumato pour créer ce portrait de Lisa del Giocondo.

(Pour une version imprimée : voir Laville, manuel B, p. 18.)

Réflexion : La célébrité de ce portrait est relativement récente (XIX^e et XX^e siècles). À quoi peut-on attribuer l'augmentation de l'intérêt général pour cette œuvre? Quels portraits/personnages de la culture actuelle vont connaître le même succès à travers les siècles selon vous? Pourquoi?

2. *Le plafond de la chapelle Sixtine* : Michel-Ange a eu une profonde influence sur les artistes de la Renaissance. Pour créer cette œuvre, il a d'abord dû donner l'impression que le dôme de la chapelle était une surface plane.

Réflexion : Quels artistes contemporains ont une grande influence sur notre monde? Pourquoi?

3. *Dôme de la cathédrale de Florence* : L'architecture était un des trois grands domaines artistiques de la Renaissance (les autres étant la peinture et la sculpture). Brunelleschi et d'autres architectes de son époque aimaient jouer avec les formes géométriques. Au Moyen Âge, c'est le style gothique qui dominait. Les architectes de la Renaissance ont combiné les éléments de base de ce style avec des éléments de structures plus classiques, comme celles qui existaient à Athènes.

Réflexion : Où retrouve-t-on des dômes de ce genre aujourd'hui? (ex. : la cathédrale Saint-Paul à Londres, le Capitole à Washington, etc.)

4. *Procession sur la place Saint-Marc* : Saint-Marc est le saint patron de Venise. Au temps de la Renaissance, les processions étaient très répandues. C'était une manière de célébrer un événement en communauté. Cette peinture illustre bien le fait que tous les citoyens étaient invités et présents.

Réflexion : Quels groupes sociaux peuvent-êtré identifiés dans cette peinture? Quels sont les indices qui prouvent que c'est une procession? Est-ce que les processions existent toujours?

5. *Statue équestre de Gattamelata* : Donatello était un grand sculpteur (et architecte) de la Renaissance. Il a remis le style classique et la statue équestre à la mode. Les sculpteurs qui font des statues sur pied devaient porter une attention spéciale à l'anatomie humaine, car ces statues peuvent être vues sous plusieurs angles.

Réflexion : Où retrouve-t-on des statues sur pied de nos jours? Que représentent-elles?

Annexe 8-L1

Comparaison des sociétés

	Géographie	Croyances et religions	Architecture	Arts
<ul style="list-style-type: none"> • Société italienne de la Renaissance 				
<ul style="list-style-type: none"> • Société japonaise des XVI^e et XVII^e siècles 				

Annexe 8-L2

Comparaison des sociétés - Exemple

	Géographie	Croyances et religions	Architecture	Arts
<ul style="list-style-type: none"> Italie de la Renaissance 	<ul style="list-style-type: none"> - Située sur le continent européen - Située au centre de la région méditerranéenne - Montagnes au nord, plaines, vallées et plateaux dans la région centrale - Présence de sol fertile dans la région centrale - Littoral découpé - La population est située sur les côtes de la Méditerranée et le long des routes de la région centrale - Eau douce abondante - Climat méditerranéen 	<ul style="list-style-type: none"> - Religion monothéiste - Croyances exprimées sous la forme d'une doctrine stricte - Temples religieux - Règles rigides - Une certaine séparation de l'Église et de l'État - Très superstitieux - Philosophie humaniste 	<ul style="list-style-type: none"> - Bâtiments religieux et autres - Emploi du marbre pour construire les bâtiments - Emploi des colonnes et dômes 	<ul style="list-style-type: none"> - Œuvre en trois dimensions - Grande importance accordée aux thèmes religieux - Grande importance du corps humain idéalisé - Fortement influencés par l'art gréco-romain
<ul style="list-style-type: none"> Société japonaise des XVI^e et XVII^e siècles 	<ul style="list-style-type: none"> - Situé dans l'océan pacifique, près du continent asiatique - C'est un archipel qui compte 4 grandes îles : Hokkaïdo, Honshu, Shikoku et Kyushu - Le territoire est montagneux et volcanique - Les plaines ne représentent que 20% du territoire - Les principales villes se situent sur les vastes plaines côtières¹⁹ - Au nord, l'hiver est froid et enneigé, et l'été est frais; au sud, le climat est subtropical 	<ul style="list-style-type: none"> Plusieurs religions coexistent²⁰ : - le shintoïsme; - le bouddhisme; - la philosophie zen; - le confucianisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Salons de thé et jardins japonais - Châteaux - Emploi de matériaux naturels, comme le bois et le papier 	<ul style="list-style-type: none"> - Des activités toutes simples sont très élaborées sur le plan artistique (ex. : cérémonie du thé, confection de sabres) - L'art décoratif se trouve dans les objets de tous les jours (ex. : paravents, boîtes) - L'estampe (ou gravure) est un art important - Le théâtre nô et kabuki sont populaires - La poésie japonaise (l'art du haïku) apparût après 1650²¹

¹⁹ CRANNY, M. *Les sentiers de la civilisation*, Éditions Chenelière, 2002, p. 175.

²⁰ LAMARRE, L. *Réalités 2A*, ERPI, 2006, p. 44-45.

²¹ LAVILLE, C. *D'hier à demain, manuel B*, Éditions Chenelière, 2005, p. 36.

Annexe 8-M1

Asie - Fond de carte



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=asie_cartes&num_pay=65&lang=fr

Annexe 8-M2

Japon – Fond de carte



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=japon_cartes&num_pay=89&lang=fr

Annexe 8-N

Documents et œuvres d’art japonais

***Voir « Document d’appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pdf.**

Annexe 8-O1

Image d'une activité économique

***Voir « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines
8^e année » en format pdf.**

- Métier(s) :	
- Ressources :	
- Classe sociale :	
- Outils :	
- Autres :	

Annexe 8-O2

Une image d'une activité économique – Exemple

***Voir « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pdf.**

- Métier(s) :	- banquier (ou prêteur) - imprimeur (celui qui a produit le livre)
- Ressources :	- l'étalon monétaire - le métal - le papier
- Classe sociale :	- noblesse commerçante
- Outils :	- porte-monnaie - papier - plume - etc.
- Autres :	- Les banquiers ont facilité le commerce en prêtant des sommes d'argent importantes aux entrepreneurs.

Annexe 8-P

Carte ancienne



*Source : http://www.keibia.fr/cartes_atlas/1630_barbarie_mercator.jpg
(Image en haute résolution sur le site web; possibilité d'agrandissement)

Sciences humaines – 8^e année

Module 9

L'Amérique française

Plan d'enseignement

Durée suggérée : de 35 à 45 périodes

Sciences humaines 8^e année

Sociétés du passé

Vue d'ensemble du Module 9 : L'Amérique française

À la fin de la 8^e année, l'élève devrait être capable de...
9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)
9.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société française en Atlantique pendant le Régime français
9.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire de l'Acadie sous le Régime français
9.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire de l'Acadie du Régime français
9.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société acadienne pendant le Régime français
9.5 Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société acadienne
9.6 Analyser des mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur du territoire français en Amérique
9.7 Comparer la société acadienne du Régime français et la société contemporaine
9.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l'organisation de la société acadienne et de la société mi'kmaq
9.9 Comparer son point de vue à celui d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les 2 RAS suivants peuvent être touchés à n'importe quel moment durant le module :

9. A Utiliser la **méthode historique** pour l'étude de la société acadienne du Régime français.

9. B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et **documents** au sujet de la société acadienne du Régime français.

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société française en Atlantique pendant le Régime français

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Situer la société étudiée sur une carte du monde et faire le lien entre cette dernière et les pays qui occupent aujourd'hui le même territoire.
- Lire une carte du territoire étudié.
- Cartographier les principaux éléments physiques et construits de la société à l'étude. Exemples : villes, principaux axes de communication, temples, cours d'eau, relief, climat végétation, type de sol, latitude, altitude, etc.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

9-A1 : Fond de carte – Amérique du Nord (sans les frontières)

9-A2 : Colonisation française en Amérique du Nord – Exemple

9-B1 : Fond de carte – Provinces maritimes

9-B2 : L'Acadie du XVIII^e siècle – Exemples

Section *Boîte à outils* : Outil n° E6 : Échelle de notation – Création d'une carte géographique

- LAMARRE, Line, *Réalités 2A. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Éditions ERPI, 2005, p. 90.

- PATART, Christian, *Atlas d'histoire*, Éditions DeBoeck, 2006, p. 93.

- COULOMBE, Vincent et THÉRIAULT, Bruno, *Atlas atlantique Beuchemin*, Groupe Beuchemin, 2004, p. 46 (l'Amérique du Nord – Les reliefs et les eaux) et 68 (Les provinces atlantiques – Les reliefs et les eaux).

- SCHOLASTIC, *Les Acadiens* (Collection Double Perspective), Éditions Scholastic, 2008, p. 7 (du côté « Les Acadiens : Le Grand Dérangement »).

AUTRES RESSOURCES :

- LAVILLE, Christian, *D'hier à demain, manuel B*, Éditions Graficor, 2005, p. 72.

Matériel audiovisuel associé :	Google Earth Carte de l'Île Saint-Jean de 1752 (Distribuée en octobre 2008 par le ministère - 1/2é). Aussi disponible en ligne au (en pdf) http://www.acadian-home.org/Places-PEI.html
---------------------------------------	--

Site(s) Internet associé(s) :

http://d-maps.com/pays.php?lib=canada_maps&num_pay=129&lang=en (Divers fonds de carte du Canada)

<http://www.tlfq.ulaval.ca/ax1/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm> (Site qui contient plusieurs cartes, créé par Jacques Leclerc, membre du groupe Trésors de la langue française au Québec (TLFQ), Université Laval)

Concepts clés :

isthme : Bande de terre entre deux mers. (Ex. : l'isthme de Chignectou dans la Baie de Fundy, en Nouvelle-Écosse)

colonie : Territoire occupé et administré par une nation étrangère.
mère patrie : L'État, le pays qui a fondé une colonie et qui la gouverne.
colonisation : Lorsqu'un peuple établit une colonie sur un territoire étranger.
Nouvelle-France : Nom porté par les possessions de la France au Canada jusqu'en 1763.
Nouvelle-Angleterre : Nom porté par les colonies fondées par l'Angleterre au XVII^e siècle dans la région nord-est des États-Unis actuels.
Acadie : Nom porté par les possessions de la France dans la région Atlantique (voir la note explicative à la page 211).

Pistes d'enseignement

Élaboration :

Ce résultat d'apprentissage sert d'introduction à l'étude de la présence française en Amérique du Nord. Dans cette partie, l'élève combine sur papier les éléments physiques et les éléments construits qui caractérisent le territoire occupé par la société française en Atlantique durant la première moitié du XVIII^e siècle. Le but de l'activité est de prendre compte des principaux éléments physiques et construits en cartographiant le territoire étudié. Ce document pourra être réutilisé pour étudier le reste de ce module ainsi qu'à la fin du programme, lorsque viendra le temps de comparer les trois sociétés à l'étude en huitième année.

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Activité de cartographie : La présence française en Amérique (avant 1700)

a) Les élèves doivent cartographier (avec légende) les possessions françaises, britanniques et espagnoles en Amérique du Nord avant 1700. (Voir les annexes 9-A1 : « Fond de carte – L'Amérique française » et 9-A2 : « La colonisation française en Amérique du Nord – Exemple ».) Par exemple, ils peuvent faire ressortir les éléments suivants :

Éléments physiques :

Océan Atlantique
 Océan Pacifique
 Océan Arctique
 Fleuve Saint-Laurent
 Golfe du Saint-Laurent
 Les 5 Grands Lacs
 Le Golfe du Mexique

Le fleuve Mississippi
 Le fleuve Ohio
 La Mer des Antilles
 Les Rocheuses
 La Chaîne Côtière
 Les Appalaches
 La Baie d'Hudson

Éléments humains :

Québec
 Montréal
 Louisbourg
 Grand-Pré
 Port-Royal
 La Nouvelle-Orléans
 Boston

2. Activité de cartographie : L'Acadie de la première moitié du XVIII^e siècle

a) Les élèves doivent cartographier (avec légende) le territoire qu'on appelait « L'Acadie » dans les années 1700. Par exemple, ils peuvent faire ressortir les éléments suivants : (Voir l'Annexe 9-B1 et 9-B2 – Fonds de carte.)

Voir les éléments à la page suivante.

Éléments physiques :

Océan Atlantique
Golfe du Saint-Laurent
Lac Bras d'Or
Déroit de Northumberland
Baie de Fundy
Rivière Saint-Jean
Baie de Fortune (T.-N.)
Île de Sable

Île Miscou
Île Lamèque
Île Saint-Jean (Î.-P.-É.)
Île Royale (Île du Cap-Breton)
Hautes terres du Cap-Breton
Îles Saint-Pierre-et-Miquelon

Éléments humains :

Forteresse de Louisbourg (N.-É.)
Fort Beauséjour (N.-B.)
Port-Royal (N.-É.)
Grand-Pré (N.-É.)
Beaubassin (N.-É.)
Fort Gaspareaux (N.-B.)
Memramcook (N.-B.)
Port-Lajoie (Î.-P.-É.)
Havre Saint-Pierre (Î.-P.-É.)
Plaisance (T.-N.)

***Notes importantes :**

1. Pendant le régime français (1604-1763), l'Acadie était :
« une colonie française dûment cartographiée et circonscrite à la Nouvelle-Écosse actuelle, mais les Acadiens y étaient dispersés le long du littoral par petites communautés. Pour les Français, l'Acadie ne comprenait pas le Nouveau-Brunswick actuel, ni l'île Saint-Jean (Île-du-Prince-Édouard), ni l'île du Cap-Breton, ni les Îles-de-la-Madeleine. Pour les Anglais, l'*Acadia* n'existait pas, car c'était pour eux la *Nova Scotia* qui comprenait toutes les provinces Maritimes actuelles, y compris la Gaspésie, à l'exception de Terre-Neuve¹. » **Pour les besoins de ce module, le mot « Acadie » est pris dans son sens large et inclut les établissements situés à l'extérieur de la Nouvelle-Écosse actuelle.**

2. L'expression « Nouvelle-France » englobe, en théorie, toutes les colonies de la France en Amérique du Nord, y compris l'Acadie. Dans certains ouvrages, cette expression fait référence à Québec exclusivement alors que dans d'autres sources, c'est l'expression « Canada » qui est utilisée pour parler des établissements situés le long de la vallée du Saint-Laurent au Québec. **Pour les besoins de ce module, l'expression « Nouvelle-France » est prise dans son sens large et fait référence à tout le territoire français en Amérique du Nord. Le mot « Canada » sera utilisé pour parler des établissements de la vallée du Saint-Laurent et le mot « Acadie » est utilisé pour désigner les possessions françaises dans la région de l'Atlantique.**

¹Tiré du site <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm>

RAS 9.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société française en Atlantique pendant le Régime français (suite)

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier si la carte contient les éléments énumérés aux points 1 et 2 dans la section « Pistes d'enseignement ». Utiliser une échelle de notation comme l'Outil n° E6 : <i>Évaluer une carte géographique</i> de la section <i>Boîte à outils</i>.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité de cartographie : Mettre des points sur une carte muette pour représenter les éléments à identifier sur le territoire nord-américain. Donner une banque de mots à placer aux élèves. Ceux-ci doivent faire correspondre les mots avec les points. ● Analyse de cartes : Mettre les cartes des annexes 9-A2 : « Colonisation française en Amérique du Nord – Exemple » et 9-B2 : « L'Acadie du XVIIIe siècle – Exemple » bien en évidence dans la classe pour que les élèves puissent les analyser. Demander aux élèves, d'abord de façon individuelle, puis en équipes, de noter leurs observations. À la fin, noter les conclusions tirées par tout le groupe. (Autre suggestion : demander aux élèves d'illustrer ces conclusions à l'aide d'une carte.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser Google Earth pour explorer les caractéristiques physiques de certaines régions acadiennes. Les élèves décrivent ce qu'ils voient et font des inférences quant aux types d'activités humaines qui pouvaient être pratiquées dans cette région (voir le RAS 9.2).

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.2 Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire de l'Acadie sous le Régime français

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Décrire les principales activités humaines pratiquées sur le territoire étudié.
- Déterminer l'élément physique qui est lié à chaque activité humaine.
- Décrire comment les activités humaines se sont adaptées à l'environnement physique dans la société à l'étude.
Exemples : architecture, vêtements, moyens de transport, techniques d'agriculture, etc.

Ressource(s) associée(s) : – Annexes : 9-C : Images d'activités humaines à analyser (Document Power Point) 9-D1 : Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines 9-D2 : Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines - Exemples Section <i>Boîte à outils</i> : Outil n° 5 : Analyser une image/un artéfact en classe	
AUTRES RESSOURCES :	
Matériel audiovisuel associé :	Google Earth DVD – <i>Alexandre Bourg, notaire acadien</i> , Série Origines, Ciné-Fête, 2002, 52 min (Suggestion : Utiliser les ±15 premières minutes pour montrer les paysages de l'Acadie.)
Site(s) Internet associé(s) :	
Concept(s) clé(s) : Même que pour la section 9.1	
aboteaux : Barrage (digues) dont les vannes sont disposées de telle sorte qu'elles se ferment automatiquement quand la marée monte, et s'ouvrent au baissant, afin de laisser l'eau s'écouler. Ce système était utilisé par les Acadiens pour assécher les terres dans les régions marécageuses de la Nouvelle-Écosse.	

RAS 9.2 - Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire de l'Acadie sous le Régime français

Pistes d'enseignement

Élaboration :

*Cette section est étroitement liée au RAS 9.1 et au RAS 9.3. Après avoir examiné les caractéristiques physiques du territoire acadien, l'élève constate que **les activités humaines** pratiquées par les diverses sociétés du passé sont directement reliées aux éléments physiques. En effet, ce sont les caractéristiques géographiques d'un lieu qui vont déterminer, entre autres, le type d'activités économiques pratiquées sur le territoire, les habitudes alimentaires des habitants et le type d'habitation qui sera de mise à chaque endroit. L'environnement physique a aussi un grand impact sur d'autres aspects de la vie en société comme la culture, les arts, etc.*

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Tableau comparatif : Activités humaines et Éléments physiques**
 - a) À partir des images fournies dans l'Annexe 9-C : « Images d'activités humaines à analyser », les élèves doivent utiliser l'outil n° 5 : *Grille de travail – Analyser une image/un artefact en classe* pour dresser une liste des activités humaines pratiquées sur le territoire de l'Acadie.
 - b) À partir de cette liste d'activités humaines, demander aux apprenants d'indiquer les **éléments physiques** qui leur sont reliés. Ils remplissent l'annexe 9-D1 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines ».


Pistes d'évaluation

- Vérifier la pertinence des exemples cités dans la liste d'activités humaines pratiquées sur le territoire de l'Acadie. (Voir l'Annexe 9-D2 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines – Exemple.)

Adapter l'enseignement

- Donner une liste d'activités humaines pratiquées sur le territoire de l'Acadie et une liste d'éléments physiques. Demander aux élèves de faire les liens entre les deux listes.

Approfondissement

-  **Dégager la continuité et le changement :** Utiliser l'Annexe 9-D1 : « Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines » pour faire le même exercice mais avec la société canadienne contemporaine. Comparer les deux tableaux; y a-t-il des différences? Lesquelles? Pourquoi?

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.3 Analyser les atouts et les contraintes du territoire de l'Acadie du Régime français

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Lire une carte du territoire occupé par la société à l'étude.
- Utiliser les termes « atouts » et « contraintes » pour faire l'analyse des éléments de la carte selon un critère choisi.
- Justifier son explication avec des référents qui s'appuient sur les caractéristiques physiques et construites du territoire étudié.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

9-B1 : Fond de carte – Provinces de l'Atlantique

9-B2 : L'Acadie de 1754 - Exemple

9-E1 : Analyse des éléments physiques – Atouts ou contraintes?

9-E2 : Analyse des éléments physiques – Atouts ou contraintes? - Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n° E7 : Échelle de notation – Atouts et contraintes

– Voir la même liste de ressources que pour le RAS 9.1. Situer sur une carte les éléments naturels et construits du territoire occupé par la société acadienne.

Matériel audiovisuel associé :

Google Earth

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

atouts : Aspects physiques avantageux pour la population.

contraintes : Aspects physiques limitant le développement de la société.

anachronisme : Erreur qui consiste à ne pas situer un événement à sa date ou dans son époque; confusion entre des époques différentes.


Pistes d'enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d'apprentissage permet à l'élève d'examiner l'impact de la **géographie** sur le développement d'une société. L'être humain et son milieu s'influencent mutuellement; l'environnement a un profond impact sur le mode de vie de l'homme et en s'adaptant, l'homme modifie le milieu physique. Dans cette section, l'élève examinera le territoire occupé par les sociétés franco/anglo-saxonnes en termes d'« ATOUTS » et de « CONTRAINTES ». En d'autres mots, il étudiera les avantages et les inconvénients physiques du territoire qui ont contribué à façonner les caractéristiques de la société acadienne.*

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Remue-méninges :** Regarder les éléments physiques du territoire acadien et discuter s'il s'agit d'un **atout** ou d'une **contrainte**. (Voir les pistes fournies dans l'Annexe 9-E1 : « Analyse des éléments physiques : Atouts ou contraintes? ») Par exemple : les zones de marais salants peuvent représenter un obstacle (contrainte) pour le développement d'un village ou pour l'établissement d'une colonie. Par contre, une fois asséchées et transformées en terres agricoles, ces zones peuvent être très fertiles (atout).

2.  **Analyse cartographique : Établir l'importance géographique**
Demander aux élèves d'établir quels éléments physiques du territoire acadiens sont les plus importants. Cela implique que les élèves comprennent clairement le critère d'évaluation. Exemple : Demander aux élèves de faire une liste des éléments physiques du territoire étudié qui sont importants selon un critère en particulier (ex. : la nourriture, la défense, le transport, un phénomène naturel, la politique, etc.). Placer les élèves en équipes. Chaque équipe fait une recherche pour trouver des arguments afin de justifier son choix. Demander à chaque groupe de sélectionner les cinq éléments (ou moins) les plus importants et de justifier ses choix. À la fin, la classe crée une carte collective avec les éléments retenus par chaque équipe, selon le critère qui leur était assigné.

Pistes d'évaluation

- Vérifier si l'élève est en mesure de justifier ses choix. Les élèves doivent se rendre compte **qu'il y a des points de vue différents sur les atouts et les contraintes**. Utiliser une échelle de notation comme celle de la section *Boîte à outils* (Outil n° E7 : *Échelle de notation – Atouts et contraintes* ou une autre échelle de type « Justifier son choix » pour une évaluation formative ou sommative.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Soumettre une liste des éléments à placer sur la carte aux élèves. Leur demander de les classer en deux catégories : les ATOUTS et les CONTRAINTES, et d'expliquer leur point de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Avec Google Earth, les élèves créent leur propre carte virtuelle d'ATOUTS et de CONTRAINTES du territoire acadien en utilisant la fonction « ajouter un repère » (icône de la petite punaise).

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société acadienne pendant le Régime français

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Identifier les principaux groupes sociaux de la société à l'étude.
- Expliquer les rôles propres aux groupes sociaux et politiques de la société étudiée.
- Créer un organigramme pour représenter la hiérarchie politique et sociale.
- Expliquer comment la société à l'étude est gouvernée.
- Faire des correspondances dans la société actuelle.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

9-F1 : Questions clés – Les guerres coloniales

9-F2 : Questions clés – Les guerres coloniales - Exemple

9-G1 : Structure de gouvernement en Amérique française – Exemple de 1645

9-G2 : Structure de gouvernement en Amérique française – Exemple de 1700

9-H : Chronologie – Événements importants (Information pour l'enseignant)

9-I : Projet *Le plus grand citoyen d'Acadie*

Section *Boîte à outils* : Outil n°6 : Cadre de prise de notes : influences historiques

Outil n°s E1 à E5 : Grilles d'observation et Échelle de notation – La méthode historique

– SCHOLASTIC, *Les Acadiens* (Collection Double Perspective), Éditions Scholastic, 2008, p. 2, 6 et 7 du côté « Les Acadiens : Le Grand Dérangement » et p. 2, 4, 5 et 6 du côté « Les Acadiens : Un noble projet ».

AUTRES RESSOURCES :

Matériel audiovisuel associé :

- Série de cartes postales (6) : les peintures de Claude Picard

Site(s) Internet associé(s) :

www.acadie1755.ca (Site créé par le Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton)

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm> (Site sur l'histoire des Acadiens, créé par Jacques Leclerc, membre du groupe Trésors de la langue française au Québec (TLFQ), Université Laval)

<http://cyberacadie.com> (Site conçu par un concepteur Web indépendant qui a pour but de faire connaître l'histoire acadienne)

Autres sites :

<http://www.umoncton.ca/umcm-ceaac> (Site du Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton)

<http://www.umoncton.ca/umcm-maum> (Musée acadien en ligne)

<http://epe.lac-bac.gc.ca/100/205/301/ic/cdc/acadian/intro/index.htm> (Site de L'Odyssée acadienne; Centre acadien de l'Université Ste-Anne)

<http://www.grand-pre.com/> (Site de la Société Promotion Grand-Pré; contient des clips et des programmes/plans de leçon pour les écoles)

<http://www.teleco.org/museeacadien/francais/archives.html> (Site du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.)

Concept(s) clé(s) :

monopole : Stratégie de développement du territoire utilisée au commencement de la Nouvelle-France. L'attribution d'un monopole consiste à accorder un privilège exclusif d'exploitation des ressources d'un territoire en échange de certaines obligations de la part du détenteur, comme celle de peupler la colonie²².

pelleterie : Industrie, commerce et travail des peaux et des fourrures.

Compagnie des Cent-Associés (aussi appelée Compagnie de la Nouvelle-France) : Compagnie fondée en 1627 par le cardinal de Richelieu à laquelle il attribue le monopole de la Nouvelle-France. Son mandat est d'établir l'Empire français en Amérique du Nord.

gouverneur de la Nouvelle-France : Fonctionnaire nommé par le roi de France pour administrer les possessions françaises en Amérique.

gouverneur de l'Acadie : Fonctionnaire nommé par le roi pour administrer le territoire de l'Acadie. Juridiquement, le gouverneur acadien est un subalterne du gouverneur de la Nouvelle-France, ce qui fait que celui-ci reçoit ses ordres de Paris et de Québec. Par exemple, en temps de guerre, le commandement suprême est à Québec.

Pistes d'enseignement

Élaboration :

*Depuis le début des premières civilisations, les sociétés humaines se sont organisées pour pouvoir vivre ensemble. Dans cette section, l'élève découvre **le fonctionnement de la hiérarchie sociale et politique** de la société française en Acadie. Quelle structure politique et sociale la société française d'Acadie présentait-elle? L'élève se posera des questions telles que : Qui étaient les membres de la société les plus privilégiés? Les moins avantagés? Qui gouvernait la colonie? L'élève découvrira le rôle qu'ont joué **les puissances coloniales** (la France et la Grande-Bretagne) dans le déroulement des faits qui se sont produits en Acadie. Durant la première partie du XVII^e siècle, la France n'est pas en mesure de développer une politique coloniale bien définie, ce qui fait qu'en général, elle consacre un effort médiocre, mal articulé et sporadique au développement de ses colonies²³. Le principe de concession de **monopoles** limite le peuplement de la colonie. À cause de sa situation stratégique, l'Acadie émerge comme le foyer de **tensions** commerciales (surtout par rapport aux zones de pêche à la morue) et des rivalités relatives à la circulation maritime.*

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Activité de lecture : Les guerres coloniales

Entre 1604 et 1713, l'Acadie est tour à tour française et anglaise, et sert souvent de monnaie d'échange entre la France et la Grande-Bretagne (exemple : pendant cette période de 109 ans, la France a administré l'Acadie pendant 67 ans et la Grande-Bretagne, 42 ans²⁴). Elle subit les contrecoups de sa **position stratégique** : près des grands bancs de pêche de l'Atlantique Nord, de l'embouchure du Saint-Laurent et à proximité des colonies anglaises au sud²⁵. Un climat politique très instable règne partout en Acadie et la situation est souvent affectée par des décisions qui sont prises en Europe. Le but de cette activité est d'amener l'élève à prendre conscience de l'impact des décisions prises outre-mer, entre deux puissances rivales.

²² Adapté de Landry, N. et Lang, N. (2001) *Histoire de l'Acadie*, Éditions du Septentrion, p. 16.

²³ *Ibid.* p. 16-17.

²⁴ <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm>.

²⁵ Adapté de Landry, N. et Lang, N. (2001) *Histoire de l'Acadie*, Éditions du Septentrion, p. 22.

- a) Activité de pré-lecture : Demander aux élèves de répondre à la question suivante : Comment l'Acadie était-elle gouvernée selon vous? (Exemples : Qui prenait les décisions? Qui avait beaucoup de pouvoir? Était-ce une monarchie? Une démocratie? Une fédération de province comme c'est le cas du Canada aujourd'hui? Qui étaient les acteurs politiques importants?) En petits groupes, les élèves tentent de représenter leurs idées de façon visuelle à l'aide d'un schéma. Ils notent aussi les questions qui leur viennent à l'esprit en faisant cet exercice.
- b) Pendant la lecture : Les élèves lisent les pages suivantes en utilisant les questions de l'Annexe 9-F1 : « Questions clés – Les guerres coloniales », pour guider leur lecture :
- *Les Acadiens* (Collection *Double perspective*) – côté « Un noble projet » : p. 2 à 7;
 - *Les Acadiens* (Collection *Double perspective*) – côté « Le Grand Dérangement » : p. 2, 6 et 7.
- c) Après la lecture : Les élèves révisent leur schéma de départ et voient si la lecture du texte a permis de répondre à leurs questions. L'enseignant utilise l'Annexe 9-G1 : « Structure du gouvernement en Amérique française – Exemple de 1645 » et l'Annexe 9-G2 : « Structure du gouvernement en Amérique française – Exemple de 1700 » pour vérifier si les élèves ont compris la structure de gouvernement. Les questions qui sont toujours sans réponse peuvent faire l'objet d'une courte recherche ou d'un autre exercice d'analyse de texte.



2. **Projet *Le plus grand citoyen d'Acadie* : Établir une pertinence historique**

Dans cette activité de recherche et de jeu de rôle, les élèves doivent défendre la candidature de leur personnage historique au concours « Le plus grand citoyen d'Acadie » devant un jury formé par leurs pairs. Voir l'Annexe 9-I : « Projet *Le plus grand citoyen d'Acadie* ».

*D'autres activités suggérées aux endroits suivants peuvent être utilisées/modifiées pour analyser les groupes sociaux/politiques de la société acadienne pendant le Régime français :

- RAS 9.6 : *Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur du territoire français en Amérique*
- Activité 2 : Analyse de récits : La Déportation des Acadiens de l'île Saint-Jean
- RAS 9.B *Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société à l'étude*
- Activité 1 : Analyse d'une lettre d'un(e) Acadien (ne) de l'île Saint-Jean

RAS 9.4 - Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société acadienne pendant le Régime français

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence de l'information de l'Annexe 9-F1 : « Questions clés – Les guerres coloniales » en utilisant l'Annexe 9-F2 : « Questions clés – Les guerres coloniales - Exemples ». ● Voir l'Annexe 9-I : « Projet <i>Le plus grand citoyen d'Acadie</i> » pour des outils d'évaluation spécifiques à cette activité d'apprentissage.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Donner aux élèves des exemples d'organigrammes. ● Utiliser les mini-biographies des personnages de l'Annexe 9-I : « Projet <i>Le plus grand citoyen d'Acadie</i> » pour faire une activité de découverte des différents groupes sociaux présents dans la société acadienne sous le Régime français. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser des extraits de pièces ou de romans portant sur l'histoire de l'Acadie et demander aux élèves d'identifier des exemples de groupes sociaux et politiques qui existaient dans la société acadienne du XVIII^e siècle présents dans le récit. Exemples de titres à utiliser : <i>La butte à Pétard</i>, <i>Ti-Jean le Brave</i>, <i>Ti-Jean l'Intrépide</i>, <i>Tite-Jeanne et la pomme d'or</i>, <i>Le récit d'Évangéline</i>, <i>Nous reviendrons en Acadie!</i>, etc.

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.5 Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société acadienne pendant le Régime français

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Dresser une liste de biens et services qui étaient échangés dans la société étudiée et entre les sociétés voisines.
- Énumérer les produits de base de certaines cultures anciennes.
Exemples : blé, maïs, coton, olive, saumon, cèdre, etc.
- Inventorier les technologies propres à la société étudiée, notamment : les matériaux, utilisés, le but et l'incidence sur la société et la vie quotidienne.
- Représenter ou recréer une technologie propre à la culture étudiée, et en expliquer la fonction et la valeur.
- Expliquer la façon dont les innovations technologiques ont permis aux peuples anciens de s'adapter à leur environnement et d'affirmer leur identité.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

9-J : Fond de carte – L'océan Atlantique

9-K : Fiches techniques – 3 composantes du commerce triangulaire

9-L1 : Liste de produits échangés

9-L2 : Le commerce triangulaire – Exemple

9-M : Données de recensement sur trois communautés acadiennes

9-N2 : Formuler des inférences

9-N3 : Formuler des inférences - Exemple

Section *Boîte à outils* : Outil n° 17 : Fiche SVA

Outil n°s E1 à E5 : Grilles d'observation et Échelle de notation – La méthode historique

AUTRES RESSOURCES :

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking, The Critical Thinking Consortium*, 2006 : pour plus d'information sur la dimension CONTINUITÉ ET CHANGEMENT, p. 27 à 33.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

www.acadie1755.ca (Site créé par le Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton)

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm> (Site sur l'histoire des Acadiens, créé par Jacques Leclerc, membre du groupe Trésors de la langue française au Québec (TLFQ), Université Laval)

<http://cyberacadie.com> (Site conçu par un concepteur Web indépendant qui a pour but de faire connaître l'histoire acadienne)

Autres sites :

<http://www.umoncton.ca/umcm-ceaac> (Site du Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton)

<http://www.umoncton.ca/umcm-maum> (Musée acadien en ligne)

<http://epe.lac-bac.gc.ca/100/205/301/ic/cdc/acadian/intro/index.htm> (Site de L'Odysée acadienne; Centre

acadien de l'Université Ste-Anne)

<http://www.grand-pre.com/> (Site de la Société Promotion Grand-Pré; contient des clips et des programmes/plans de leçon pour les écoles)

<http://www.teleco.org/museeacadien/francais/archives.html> (Site du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.)

Concept(s) clé(s) :

commerce triangulaire : Le commerce triangulaire assure la distribution de produits manufacturés, de ressources premières ou richesses naturelles entre la Nouvelle-France, les Antilles et la France.

troc : Échange direct d'un objet contre un autre.

RAS 9.5 - Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société acadienne pendant le Régime français

Pistes d'enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d'apprentissage permet à l'élève d'examiner **les rouages de l'économie** de la société française en Amérique du Nord. À grande échelle, le système économique des colonies en Amérique était fondé sur les principes du **mercantilisme**, doctrine qui était à l'honneur aux XVI^e et XVII^e siècles et qui faisait en sorte que les États pratiquaient des politiques protectionnistes. Selon cette doctrine, les colonies servaient à enrichir la mère patrie en lui fournissant des matières premières (de préférence, des métaux précieux ou dans le cas de l'Amérique du Nord, des fourrures et de la morue) et en étant des débouchés pour vendre les produits manufacturés en Europe. La France faisait très peu pour encourager le développement de diverses industries en Nouvelle-France, ce qui accentue la dépendance de ses colonies envers la mère patrie. Sur le plan local, la plupart des foyers pratiquent une agriculture de subsistance et tentent de vendre ses surplus (lorsqu'il y en a) à divers acheteurs potentiels. Dans certaines régions, la pêche constitue une activité économique importante (ex. : Louisbourg).*

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Activité de cartographie : Le commerce triangulaire

Cette forme de commerce implique la France et ses colonies en Nouvelle-France et aux Antilles. Voici comment la stratégie fonctionne : en utilisant des navires construits au Canada, à l'automne, la Nouvelle-France échange des produits avec les Antilles (poisson, farine, pois et bois contre café, tabac, mélasse, rhum et sucre). Ces mêmes navires livrent des fourrures à la France et reviennent l'été suivant remplis de produits manufacturés. Ce système profitera davantage à la France, puisqu'il lui permettra de faire fonctionner son économie à plein régime et d'augmenter sa puissance. Le commerce triangulaire avait aussi pour but de diversifier les activités économiques avec la France (dominée par la fourrure) et pour trouver une solution aux échanges difficiles à cause de l'hiver et de la grande distance avec l'Europe.

a) À l'aide de la carte de l'Annexe 9-J : « Fond de carte – L'océan Atlantique », les élèves commencent par identifier les **trois points centraux** du commerce triangulaire : le Canada (ou Nouvelle-France/Acadie), la France et les Antilles (où la France possède aussi des colonies : Saint-Domingue, Sainte-Lucie, Guadeloupe, la Martinique, la Guyane, dont certaines d'entre elles sont toujours françaises aujourd'hui).

b) À l'aide des fiches techniques (Annexe 9-K : « Fiches techniques – Les 3 composantes du commerce triangulaire »), les élèves vont placer les produits énumérés dans l'Annexe 9-L1 :

« Liste des produits échangés », selon l'endroit où, selon eux, ils étaient produits. Pour terminer, les élèves tracent des flèches qui indiquent le sens des échanges entre les trois centres.

c) Terminer l'activité par une question d'analyse : *Qui, selon vous, était le plus avantage par le commerce triangulaire?* Donner trois raisons pour expliquer votre réponse.

2.  **Voir au-delà des chiffres: Recourir aux faits découlant des sources primaires**

Cette activité a pour but d'amener les élèves à faire des inférences à partir de données statistiques économiques de quelques établissements français des Maritimes au XVIII^e siècle.

a) Réviser des principaux établissements français en Acadie au XVIII^e siècle. Demander aux élèves : Quel établissement était le plus peuplé?/Quelle colonie était la plus peuplée? Le moins peuplé?/La moins peuplée? Le plus ancien?/La plus ancienne? Le plus récent?/La plus récente? Quelles étaient les principales activités économiques dans ces régions? Pourquoi?

b) Montrer les données statistiques d'une des communautés de l'Annexe 9-M : « Données de recensement de trois communautés acadiennes » aux élèves. Après avoir éclairci certains mots de vocabulaire, réviser la notion de « fait » avec les élèves. Expliquer comment les historiens font des inférences à partir de ce type de données en utilisant les stratégies présentées dans l'Annexe 9-N1 : « Formuler des inférences ».

Par exemple, demander aux élèves d'essayer de trouver des réponses aux questions suivantes :

- Quels aspects de la vie à (choisir l'une des trois communautés pour modéliser les stratégies de l'Annexe 9-N1 : « Formuler des inférences ») peut-on déduire en regardant ces chiffres? Les élèves justifient leurs inférences en faisant référence aux données.

- Selon vous, était-ce une colonie riche?

(S'assurer que les élèves utilisent les données du recensement pour justifier leurs inférences.)

c) Distribuer les données statistiques d'une autre communauté de l'Annexe 9-M : « Données de recensement de trois communautés acadiennes » et une copie de l'Annexe 9-N1 : « Formuler des inférences » à chaque élève (ou à chaque groupe d'élève). Quelles inférences peuvent-ils formuler à propos de la vie dans cette communauté?

d) En groupe-classe, dresser un portrait de la vie économique de chaque communauté.

e) Faire des comparaisons entre les trois communautés. Qu'est-ce qui est pareil? Qu'est-ce qui est différent? Quels sont les facteurs qui peuvent expliquer ces différences?


*D'autres activités suggérées aux endroits suivants peuvent très bien être utilisées/modifiées pour analyser les principales activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société acadienne pendant le Régime français :

- RAS 9.B *Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société à l'étude*

- Activité 1 : Analyse d'une lettre d'un(e) Acadien(ne) de l'île Saint-Jean

RAS 9.5 - Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société acadienne pendant le Régime français (suite)

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité 1 : Vérifier la pertinence des travaux des élèves à l'aide de l'Annexe 9-L2 : « Le commerce triangulaire – Exemple ». ● Activité 1 : Question de réflexion - le commerce triangulaire était avantageux pour la mère patrie. En fait, cette forme d'échanges limitait le développement des colonies, puisque celles-ci n'avaient pas le droit d'ouvrir leurs propres industries de transformation (ex. : chapelleries, forges, etc.) sur place, ce qui aurait permis de réduire les coûts des opérations et de créer de l'emploi dans la colonie. Évaluer, de façon sommative ou formative, la pertinence des arguments fournis en utilisant une échelle de notation de type « Justifier son choix » qui pourrait se baser sur les critères suivants pour justifier la réponse à la question de recherche : <ul style="list-style-type: none"> - <u>3 points</u> = L'élève fournit des idées complexes qui sont exprimées de façon cohérente. La réponse est complète et la justification est solide. Les sources sont citées. - <u>2 points</u> = L'élève fournit des idées assez complexes. Le message est un peu difficile à comprendre. La justification manque un peu de sens. Peu de sources ont été consultées. - <u>1 point</u> = Le message est assez difficile à comprendre et plus ou moins complet. Le message est très simple. L'élève fournit peu d'idées complexes. Aucune source n'a été utilisée. - <u>0 point</u> = Le message n'est pas compréhensible. Ou bien : absence de réponse. Ou : L'enseignant a écrit la réponse. ● Activité 2 : Vérifier si les élèves se réfèrent aux faits fournis par les données de recensement pour construire leurs inférences. Utiliser une échelle de notation de type « Évaluer les inférences ».

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de faire une petite recherche sur le travail des agriculteurs en Acadie au XVIII^e siècle. À quoi ressemblait une journée typique d'une famille acadienne qui vivait sur une terre à l'île Saint-Jean, à Port-Royal ou à Louisbourg? ● Activité 2 : distribuer une stratégie de formulation d'inférence à chaque élève (ou groupe d'élève). Quelles inférences peuvent-ils faire en utilisant cette stratégie? 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Afin de pouvoir cultiver la terre, les Acadiens ont dû s'adapter à leur environnement. La présence de nombreux marais dans certaines régions de la Nouvelle-Écosse les a amenés à inventer une technologie qui leur a permis d'assécher les terres et d'obtenir de bons rendements agricoles. Inviter les élèves à faire une courte recherche sur le système d'assèchement des terres utilisé par les colons acadiens (qu'on nommait « les aboiteaux ») et sur les techniques d'aujourd'hui. Est-ce que les choses ont beaucoup changé?

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.6 Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur du territoire français en Amérique

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Répertorier les types de relations qui existent entre les principaux centres de la société étudiée.
- Répertorier les types de relations qui existent entre la société étudiée et ses voisins.
- Dégager les causes et les conséquences de ces types de relations.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

9-O : Série de documents à analyser : Les causes de la Déportation

9-P1 : Tableau d'analyse : Catégories de raisons

9-P2 : Tableau d'analyse : Catégories de raisons – Exemples

9-Q : Récits – La Déportation à l'île Saint-Jean

Section *Boîte à outils* : Outil n° 17 – Mon tableau d'enquête

AUTRES RESSOURCES :

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking, The Critical Thinking Consortium*, 2006 : pour plus d'information sur les concepts de CAUSE et CONSÉQUENCES, p. 35 à 44.

Matériel audiovisuel associé :

- Affiche *L'Odyssée du peuple acadien*
- DVD : *Le Canada : Une histoire populaire* (Radio-Canada, 2000)
- Coffret 1, Épisode 3 : *À l'assaut du continent* (1670 à 1755) 35:50 min à 48:28 min (« Le Serment » et « La Déportation »)

Site(s) Internet associé(s) :

- www.acadie1755.ca (Site créé par le Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton)
- <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm> (Site sur l'histoire des Acadiens, créé par Jacques Leclerc, membre du groupe Trésors de la langue française au Québec (TLFQ), Université Laval)
- <http://cyberacadie.com> (Site conçu par un concepteur Web indépendant qui a pour but de faire connaître l'histoire acadienne)
- Autres sites :
- <http://www.umoncton.ca/umcm-ceaac> (Site du Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton)
- <http://www.umoncton.ca/umcm-maum> (Musée acadien en ligne)
- <http://epe.lac-bac.gc.ca/100/205/301/ic/cdc/acadian/intro/index.htm> (Site de L'Odyssée acadienne; Centre acadien de l'Université Ste-Anne)
- <http://www.grand-pre.com/> (Site de la Société Promotion Grand-Pré; contient des clips et des programmes/plans de leçon pour les écoles)
- <http://www.teleco.org/museeacadien/francais/archives.html> (Site du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.)

Concept(s) clé(s) :

serment d'allégeance : Dans le contexte de l'Acadie du XVIII^e siècle, promesse d'obéir à un roi. Par

exemple, en prêtant un serment d'allégeance au roi d'Angleterre, les Acadiens promettaient de lui rester fidèles et de se battre contre les Français (et leurs alliés amérindiens) en cas de guerre.

Pistes d'enseignement

Élaboration :

Cette partie sert à analyser les causes possibles et les conséquences d'un événement marquant dans l'histoire de l'Acadie : **la Déportation**. Dans cette section, l'élève est amené à replacer la Déportation dans son contexte (au sens large) et à réfléchir sur la complexité des faits qui ont mené à cet événement en 1755. À travers les récits d'Acadiens de l'île Saint-Jean, l'élève découvre que la Déportation a aussi touché les habitants de l'Île-du-Prince-Édouard.

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :



1. **Activité d'analyse de documents sur la Déportation des Acadiens (1755-1764) :**

Recourir aux faits découlant des sources primaires

a) Avant la lecture : Utiliser l'outil n° 17 dans la section *Boîte à outils* comme activité d'activation des connaissances antérieures en demandant aux élèves ce qu'ils savent sur la Déportation des Acadiens.

b) Pendant la lecture : Inviter les élèves à lire les documents présentés dans l'Annexe 9-O : « Série de documents à analyser : Les causes de la Déportation ». Pendant la lecture, ils tentent de répondre à la question suivante : *Quelles ont été les principales causes de la Déportation des Acadiens?* Ils peuvent utiliser un tableau comme celui de l'Annexe 9-P1 : « Tableau d'analyse : Catégories de raisons » pour guider leur recherche.

c) Après la lecture : Les élèves créent un schéma qui explique les principales causes de la Déportation des Acadiens.

Autres suggestions :

1) Demander aux élèves de choisir 4 causes qui sont les plus importantes selon eux et de justifier leur choix.

2) Demander aux élèves de placer les causes qu'ils auront trouvées par ordre d'importance en justifiant leur choix.



2. **Analyse de récits : La Déportation des Acadiens de l'île Saint-Jean (1758)**

En 1755, plusieurs Acadiens de la Nouvelle-Écosse ont fui la Déportation en se réfugiant à l'île Saint-Jean qui est toujours une colonie française. En 1758, la population de cette colonie s'élevait à 4 700²⁶ habitants (y compris la population civile, militaire et gouvernementale). De ce nombre, 3 100 seront déportés. Parmi ce nombre 1 649 mourront en mer (noyades et maladies), ce qui représente 53 % des déportés. En tout, 1 600 Acadiens de l'île Saint-Jean échapperont à la Déportation. Voici quelques récits produits par le Musée acadien de Miscouche qui offrent une vitrine intéressante sur la réalité de la vie à l'île Saint-Jean à l'époque de la Déportation.

²⁶ Lockerby, E. Deportation of the Acadians from Île St.-Jean, 1758, *The Island Magazine*, no 46 (automne/hiver 1999).

- a) Avant la lecture : Réviser la situation politique en Acadie à l'aide de la carte créée au début du module. Quelles parties appartiennent toujours à la France? Quelles parties sont sous domination britannique?
- b) Pendant la lecture : L'enseignant peut utiliser tous les récits de l'Annexe 9-Q : « Récits – La Déportation à l'île Saint-Jean » ou sélectionner ceux qui l'intéressent pour les faire lire aux élèves. Pendant la lecture, les élèves notent sous forme de point les événements et les déplacements importants qui se produisent dans la vie du (ou des) personnage(s).
- c) Après la lecture : Chaque élève (ou petit groupe d'élèves) est responsable de la création d'une carte d'interprétation pour son personnage. (Il s'agit d'une série de cartes ou de texte à l'intérieur du contexte d'une carte plus grande.)

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier si les apprenants sont en mesure de classer l'information dans les catégories appropriées (voir l'Annexe 9-P2 : « Tableau d'analyse : Catégories de raisons – Exemples »). ● Classement des causes par ordre d'importance : utiliser une échelle de notation de type « Justifier son choix » pour une évaluation de type formative ou sommative. ● Activité 2 : modifier l'échelle de notation <i>Outil n°E6 : Création d'une carte géographique</i> pour évaluer les points spécifiques demandés. Les critères suivants pourraient être utilisés : <ul style="list-style-type: none"> - La carte d'interprétation raconte une histoire claire et facile à comprendre. - L'élève a utilisé des images ou autres éléments visuels pour raconter l'histoire. - L'élève a inclus du texte pour expliquer certains événements clés. - Qualité du texte. - Les éléments géographiques importants dans le déroulement de l'histoire sont adéquatement identifiés.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité 1 : Pour aider les élèves à saisir l'impact de la Déportation des Acadiens, créer une mise en situation où ils doivent penser aux réactions que leur famille aurait si une telle chose se produisait ici. Quelles seraient les conséquences? Comment leur vie serait changée? Leur réponse peut prendre la forme d'une saynète, de dialogues, d'un récit, d'une réflexion. ● Activité 2 : Utiliser les récits des personnages acadiens de l'île Saint-Jean pour créer des petites vignettes qui illustrent le destin de ces gens (pièce de théâtre ou vidéo/mini-documentaire). 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Discussion : Est-ce que des événements comme celui de la Déportation des Acadiens se produisent toujours de nos jours? Dans l'affirmative, dans quelles régions du monde? Dans quels contextes? Donner des exemples à l'appui. ●  Adopter une perspective historique : Demander aux élèves de trouver des solutions qui auraient pu être utilisées à la place de la Déportation. Demander aux élèves d'envisager des solutions selon plusieurs perspectives : celle des Britanniques, des Acadiens et des Mi'kmaq.

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.7 Comparer la société acadienne du Régime français à la société contemporaine

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Utiliser les concepts de « **Continuité et Changement** ».
- Déterminer l'impact d'un événement ou d'un personnage clé sur les changements préalablement identifiés.
- Utiliser un diagramme ou un organigramme pour illustrer les changements entre les deux périodes.
- Donner des exemples judicieux d'influences et d'apport de cultures du passé, et les décrire selon les aspects suivants : leur origine, leur évolution et leur rôle dans les cultures actuelles.
Exemples : systèmes d'écriture et de numération, philosophie, éducation, religion et spiritualité, arts visuels, art dramatique, architecture, division du temps, etc.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

9-R1 : Carte - L'Acadie d'hier

9-R2 : Carte – L'Acadie d'aujourd'hui

9-S1 : Les patronymes à l'Île Saint-Jean en 1752

9-S2 : Les patronymes acadiens à l'Î.-P.-É.

Section *Boîte à outils* : Outil n° 2 – Tâches, productions et activités en sciences humaines

AUTRES RESSOURCES :

- LAVILLE, Christian, *D'hier à demain, manuel A*, Éditions Graficor, 2005, p. 200 à 203

- DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006 : pour plus d'information sur la dimension CONTINUITÉ ET CHANGEMENT, p. 27 à 33.

Matériel audiovisuel associé :

- Carte de l'Île-du-Prince-Édouard de 1752 (Distribuée en octobre 2008 par le ministère - 1/2é). Aussi disponible en ligne au (en pdf)

<http://www.acadian-home.org/Places-PEI.html>

- Carte routière de l'Île-du-Prince-Édouard (actuelle)

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :


RAS 9.7 - Comparer la société acadienne du Régime français à la société contemporaine

Pistes d'enseignement


Élaboration :

*Ce résultat d'apprentissage permet à l'élève de jeter un coup d'œil sur les éléments qui sont **différents** et les éléments qui sont **restés les mêmes** dans la société acadienne depuis les XVII^e et XVIII^e siècles. Cette partie sert aussi à faire comprendre à l'élève que la société actuelle est ce qu'elle est parce que d'autres sociétés avant elle ont posé des gestes qui ont eu des répercussions à travers le temps. Les traces laissées par les sociétés du passé peuvent prendre la forme d'objets physiques (ex. : bâtiments, artefacts et autres éléments construits) ou de concepts et/ou d'idéologies (ex. : langues, mots, chiffres, idéologies politiques et religieuses, etc.).*

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1.  **L'Acadie d'hier et d'aujourd'hui : Dégager la continuité et le changement**
Demander aux élèves d'analyser deux cartes qui mettent en évidence les régions acadiennes des provinces atlantiques d'hier (Annexe 9-R1 « Carte : L'Acadie d'hier ») et d'aujourd'hui (Annexe 9-R2 « L'Acadie d'aujourd'hui »). Que remarquent-ils? Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est demeuré inchangé? Chaque équipe crée un schéma/tableau pour illustrer les résultats de leur observation.

Question de réflexion : Les élèves peuvent-ils faire des liens entre la Déportation et l'emplacement des communautés acadiennes actuelles?

2.  **Les régions acadiennes de l'Î.-P.-É. : Dégager la continuité et le changement**
Les élèves analysent les documents suivants pour faire un parallèle entre les régions acadiennes d'hier et d'aujourd'hui à l'Île-du-Prince-Édouard :

- Carte de l'Île Saint-Jean de 1752;
- Carte routière moderne de l'Île-du-Prince-Édouard (qui contient des petits drapeaux acadiens pour identifier les régions acadiennes de l'Île-du-Prince-Édouard);
- Annexe 9-S1 : Les patronymes de l'Île Saint-Jean en 1752;
- Annexe 9-S2 : Les patronymes acadiens à l'Î.-P.-É.

Que remarquent-ils? Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est resté pareil? Les élèves présentent le résultat de leur analyse sous forme de schéma/tableau/affiche.

Suggestion : Voir l'Outil n° 2 – *Tâches, productions et activités en sciences humaines* pour d'autres idées de formats de présentations/tâches.

3. **Mini-reportage/Montage photo : la présence acadienne au XXI^e siècle**
Avec l'aide d'une caméra vidéo (ou d'une caméra numérique), les élèves parcourent les rues de leur quartier ou leur région à la recherche de symboles/infrastructures/traces de la culture acadienne dans leur vie de tous les jours. Ils font une mini-recherche pour expliquer l'origine ou la présence des éléments choisis dans la société. Quels liens peuvent-ils faire avec le passé? Comment la culture acadienne se manifeste-elle de nos jours? Ont-ils découvert des éléments acadiens dont ils ne soupçonnaient pas l'existence?

RAS 9.7 - Comparer la société acadienne du Régime français à la société contemporaine

Pistes d'évaluation

- Utiliser une échelle de notation de type « Faire des liens entre le présent et le passé » pour faire une évaluation sommative ou formative des activités 1, 2 et 3.

Adapter l'enseignement

- Activité 1 : Fournir une liste de lieux/communautés à comparer sur les deux cartes. Quelles sont les observations des élèves par rapport à ces lieux?
- Combiner les activités 1 et 2 : Cibler un certain nombre de lieux précis sur les deux cartes, et demander aux élèves d'analyser le changement et la continuité au niveau de la géographie et des patronymes.

Approfondissement

- **L'arbre généalogique** : Demander aux élèves de tracer un arbre généalogique de leur famille et de l'analyser. Quelles sont leurs origines? Peuvent-ils trouver des noms de famille acadiens dans leur arbre généalogique?

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l'organisation de la société acadienne et de la société mi'kmaq

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Comparer deux sociétés selon les aspects suivants : (à la discrétion de l'enseignant)
 - géographie
 - arts
 - gouvernement
 - vêtements
 - climat
 - économie
 - structure sociale
 - mode de vie
 - système d'écriture
 - architecture
 - croyances et religion
 - connaissances technologiques

- Cartographier les deux territoires étudiés.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

9-B1 : Fond de carte – Provinces maritimes

9-T1 : Comparaison de sociétés

9-T2 : Comparaison de sociétés – Exemple

9-U : Territoire mi'kmaq – Les 7 districts traditionnels

7-P : Grille d'analyse critique d'une œuvre d'art

Section *Boîte à outils* : Outil n° 3 : Sources primaires et secondaires : information pour l'enseignant

Outil n° 5 : Grille de travail : Analyser une image/un artefact en classe

Outil n° 11 : L'art, source primaire d'information historique – Idées pour l'enseignant

- SCHOLASTIC, *Les Acadiens* (Collection Double Perspective), Éditions Scholastic, 2008, p. 7 du côté « Les Acadiens : Le Grand Dérangement ».

AUTRES RESSOURCES :

Matériel audiovisuel associé :

Site(s) Internet associé(s) :

<http://museum.gov.ns.ca/arch/infos/mikmaq2.htm> (Feuille d'information du Musée de la N.-É.)

<http://museum.gov.ns.ca/mikmaq/> (Collection de portraits mi'kmaq du Musée de la Nouvelle-Écosse. Contient environ 700 portraits qui donnent un aperçu de l'histoire des Mi'kmaq du Canada atlantique)

<http://www.civilization.ca/cmc/exhibitions/tresors/ethno/etb0160f.shtml> (Site du Musée canadien des civilisations à Ottawa. Cette section permet de voir des artefacts autochtones numérisés)

<http://www.civilization.ca/cmc/exhibitions/aborig/storytel/mi%27k1fra.shtml> (Exemple d'un conte mi'kmaq – *Les Mi'kmaq qui ont épousé des étoiles*)

http://www.workthroughtime.ca/Rural/Work_Poetry_FR.php (Poésie mi'kmaq du travail – 11 poèmes en français)

http://cyberacadie.com/index.php/?acadie_hier_biographie/Micmac.html (Section sur les Mi'kmaq du portail Cyberacadie.com)

<http://www.danielnpaul.com/FrenchMi%27kmaqFriendship.html> (Article sur l'alliance entre les Acadiens et les

Mi'kmaq – Site personnel en anglais)

<http://www.mcpei.ca/> (Site de la Mi'kmaq Confederacy of Prince Edward Island)

Concept(s) clé(s) :

peuples algonquiens : Famille d'Amérindiens qui regroupe un vaste ensemble de nations autochtones du Canada et des États-Unis qui sont de souche commune et de langue apparentée (langue algonquienne). Ils étaient régulièrement en guerre contre leurs voisins de la Fédération des Iroquois.


Pistes d'enseignement

Élaboration :

*Cette partie sert à donner la chance à l'apprenant de comparer la société à l'étude à une autre société qui existe **au même moment**. Dans le Module 9 : L'Amérique, l'élève explore ce qui se passait du côté de **la société mi'kmaq**. Pour avoir un aperçu de la culture et de l'organisation de la société mi'kmaq des Maritimes, l'élève utilise des points de comparaison préalablement déterminés, tels que : le territoire, le type d'habitation, l'art et l'artisanat, la langue, etc. Le but est de relever les similitudes et les différences entre les deux sociétés, et de brièvement discuter des raisons de ces différences ou similitudes.*

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Analyse de texte : Le tableau comparatif :** Demander aux élèves de réaliser un tableau comparatif qui examine la société acadienne/française du XVIII^e siècle et la société mi'kmaq (voir l'Annexe 9-P1 : « Comparaison de sociétés »). Pour trouver l'information nécessaire, les élèves utilisent la feuille d'information publiée par le Musée de la Nouvelle-Écosse (voir la section « Sites internet associés »).
2. **Recherche sur un élément de comparaison :** Demander aux élèves de faire une recherche approfondie sur l'un des éléments de comparaison relevés dans le tableau ci-dessus [par exemple : croyances religieuses (catholiques/amérindiennes), organisation politique (régime colonial/système tribal, activités de subsistance (agriculture/chasse et pêche), etc.]. (La méthode historique se prête bien à cette activité.)

3.  **Interprétation d'œuvres d'art : Recourir aux faits découlant des sources primaires (et secondaires)**
Le but de cette activité est d'utiliser des œuvres d'art/d'artisanat pour les analyser et en retirer le plus d'information possible au sujet de l'histoire de la société mi'kmaq.

a) Sélectionner des images/œuvres d'art/exemples d'artisanat mi'kmaq. Amener les élèves à répondre à la question suivante : **S'agit-il d'une source primaire ou secondaire?** (Voir l'outil n° 3 - *Sources primaires et secondaire : Information pour l'enseignant.*)


Suggestions de sites pour trouver les exemples d'œuvres d'art mi'kmaq :

- Collection de portraits du Musée de la Nouvelle-Écosse (possibilité de faire une recherche par endroit ou par année);
- Site du Musée canadien des civilisations (Section « Expositions en ligne » : Portail du patrimoine autochtone), où l'on peut trouver des centaines d'artefacts numérisés.

- b) **Qu'est-ce que cette source nous apprend sur le passé de cette société?** Pour répondre à cette question, utiliser les outils suivants pour proposer des questions afin de guider les élèves dans leur interprétation/analyse :
- Outil n° 5 : *Grille de travail : Analyser une image/un artéfact en classe*
 - Outil n° 11 : *L'art, source primaire d'information historique – Idées pour l'enseignant*
- c) **En quoi la société mi'kmaq est-elle différente de/semblable à la société acadienne du Régime français?** Demander aux élèves de classer leurs observations en catégories et de présenter leurs résultats sous forme de carte d'idées ou de schéma.

RAS 9.8 Comparer les principales ressemblances et différences dans l'organisation de la société acadienne et de la société mi'kmaq (suite)

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier la pertinence de l'information du tableau (voir l'Annexe 9-T2 : « Comparaison de sociétés – Exemple »). ● Utiliser une échelle de notation de type « Justifier son choix » pour évaluer les activités 2 et 3 de façon formative ou sommative.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● L'enseignant peut modifier le tableau comparatif de l'Annexe 9-O1 : « Comparaison de sociétés » en enlevant ou en ajoutant des catégories, ou encore en utilisant des catégories différentes telles que le climat, le gouvernement, l'économie, le système d'écriture, les connaissances technologiques, etc. ● L'enseignant peut explorer la culture mi'kmaq en utilisant la littérature issue de cette société. Par exemple, le conte intitulé <i>Les Mi'kmaq qui ont épousé des étoiles</i> (voir site du Musée canadien des civilisations) ou les poèmes écrits par différents auteurs disponibles en ligne (voir la section « Sites Internet associés »). 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Dégager la continuité et le changement : Où se trouve les communautés mi'kmaq aujourd'hui? Que veut-on dire par « territoire mi'kmaq »?

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.9 Comparer son point de vue à celui d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Manifester des compétences propres au débat, notamment :
 - cerner, discuter, définir et clarifier la question ou le sujet d'enquête;
 - examiner des positions divergentes en envisageant la question de différents points de vue;
 - se documenter.
- Choisir une question contemporaine ou historique, réelle ou fictive, et la traiter à l'aide de stratégies de résolution de problèmes.
- Justifier sa position en faisant intervenir des facteurs tels que la géographie, la perspective historique, la culture et la religion.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

Section *Boîte à Outils* : Outil n° 9 – Le débat – Un modèle

Outil n° E9 – Autoévaluation de ma participation au débat

Outil n° E10 – Échelle de notation : Le débat

AUTRES RESSOURCES :

- DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006 : pour plus d'information sur les dimensions :

- ADOPTER DES POINTS DE VUE HISTORIQUE : p. 45 à 51
- COMPRENDRE LA DIMENSION MORALE : p. 53 à 59

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

RAS 9.9 Comparer son point de vue à celui d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées

Pistes d'enseignement

Élaboration :

Cette partie donne à l'élève une occasion de se **former une opinion** sur une question donnée et de comparer son point de vue dans un contexte de débat structuré. Avant de défendre son point de vue, l'élève doit apprendre à se préparer et à **faire intervenir des facteurs vus en classe** (tels que la géographie, l'organisation sociale, la culture, l'économie, etc.) pour **appuyer ses arguments**. Le débat sert aussi à enseigner aux élèves le principe du **respect de l'autre** et de ses opinions. Les discussions doivent se faire de façon organisée, à l'intérieur d'une structure et dans l'harmonie.

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Double perspective : Un noble projet vs Le Grand Dérangement

Utiliser les questions présentées dans le titre *Les Acadiens* (Collection *Double Perspective*) aux pages 16 des deux côtés pour amener les élèves à exprimer leur point de vue sur une question donnée ou à résoudre un problème proposé.

Autres questions possibles²⁷ :

- Pourquoi les Britanniques disaient-ils que l'expulsion des Acadiens était un « grand et noble projet »?

Suggestion : Voir l'Outil n° 2 – *Tâches, productions et activités en sciences humaines* pour d'autres idées de formats de présentations/tâches.

2. Débat : Organiser un débat sur une question au choix de l'enseignant ou des élèves.

Suggestion pour élever le degré de difficulté : les élèves doivent répondre à la question en évitant *le présentisme*, c'est-à-dire l'imposition de leur perspective en tant que personnes vivant au XXI^e siècle, lorsqu'ils interprètent les événements du passé (voir Denos et Case, *Teaching about Historical Thinking*, p. 46).

Note : Un débat peut être organisé à n'importe quel moment dans le module, autour d'une question différente (au choix de l'enseignant).

Exemples de questions à débattre, toujours en justifiant son opinion :

- Dans certains livres d'histoire canadienne, on parle des « Deux peuples fondateurs du Canada ». De qui parle-t-on? Êtes-vous en accord ou en désaccord avec cette vision? Donnez 3 raisons pour expliquer votre opinion.
- Aux XVII^e et XVIII^e siècles, la France et la Grande-Bretagne voulaient bâtir un empire. C'est pourquoi ils ont pris possession de plusieurs territoires en Amérique et ailleurs dans le monde. Pourrait-on encore bâtir un empire dans le monde d'aujourd'hui? Pourquoi? Donnez 3 raisons pour justifier votre opinion.
- Un génocide est la destruction systématique d'un peuple. Le gouverneur Lawrence a délibérément dispersé les Acadiens dans le monde, afin qu'ils ne représentent plus

²⁷ Inspiré de Scholastic, *Les Acadiens* (Collection *Double Perspective*) – Plan d'enseignement, 2008.

jamais une menace pour les Britanniques. À votre avis, la grande expulsion était-elle un génocide?²⁸ (Sous-questions : Connaissez-vous d'autres exemples de génocide? Pouvez-vous faire une comparaison?) Trouvez 3 arguments pour appuyer votre réponse.

- Trouvez 3 impacts qu'a eu la société française en Amérique du Nord (ou dans le Canada atlantique). Classez-les par ordre d'importance.

RAS 9.9 Comparer son point de vue à celui d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées (suite)

Pistes d'évaluation

- Utiliser une échelle de notation de type « Justifier son opinion » pour évaluer les réponses des élèves. Vérifier dans quelle mesure ils comprennent les raisons et les événements touchés par la question et si l'information tirée du livre ou d'une autre source est utilisée efficacement pour montrer qu'ils ont compris.
- Lors du débat, vérifier si les élèves : sont bien préparés, défendent bien leurs arguments et respectent l'opinion des autres. (Voir la section *Boîte à outils* – Outil n° E9 – *Autoévaluation de ma participation au débat* et Outil ° E10 – *Échelle de notation : Le débat.*)

Adapter l'enseignement

- Si le groupe d'élèves est trop grand, l'enseignant peut préparer 3 ou 4 questions de débat et faire plusieurs débats, chacun sur une question différente et mettant en vedette différentes équipes d'élèves.
- Demander aux élèves de créer de petites pièces de théâtre qui mettraient en évidence les deux perspectives proposées dans le titre *Les Acadiens* (Collection Double Perspective).

Approfondissement

- Demander aux élèves de créer leurs propres questions de débat.
- Utiliser divers formats de débat.

²⁸ Adapté de la question 2 de la page 16 dans – SCHOLASTIC, *Les Acadiens* (Collection Double Perspective), Éditions Scholastic, 2008, du côté « Les Acadiens : Le Grand Dérangement ».

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.A Utiliser la méthode historique pour l'étude de la société acadienne du XVIII^e siècle

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Choisir un problème ou une question pouvant se prêter à une enquête.
- Formuler des hypothèses qui pourraient répondre à la question de départ.
- Recueillir l'information nécessaire pour répondre à la question.
- Organiser et analyser l'information recueillie.
- Vérifier les hypothèses et tirer une conclusion sur le problème.
- Faire une présentation structurée des résultats.

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

7-Q : Modèle d'une recherche – Étapes de la méthode historique

Section *Boîte à outils* : Outil n^{os} 1A et 1B - Les étapes de la méthode historique

Outils n^{os} E1 à n^o E4 – Grilles d'observation des étapes de la méthode historique

Outil n^o E5 – Échelle de notation : La méthode historique

- LAVILLE, Christian, *D'hier à demain, manuel A*, Éditions Chenelière, 2005, p. 306-307.

- ROBILLARD, Clément, GRAVEL, Antonio et ROBITAILLE, Stéphane, *Le métaguide : un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, 1998.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

méthode historique :

RAS 9.A Utiliser la méthode historique pour l'étude de la société acadienne du XVIII^e siècle

Pistes d'enseignement

Élaboration :

*Ce résultat d'apprentissage peut être vu à plusieurs reprises au cours de chaque module. Le but de l'utilisation de la méthode historique est de faire voir à l'élève **comment l'histoire est construite**. En montrant les étapes de cette méthode à l'élève, on lui fournit **une structure** pour qu'il puisse faire de l'histoire à son tour, de la même manière que l'historien. L'élève adopte donc un rôle actif dans la construction de son savoir, au lieu de se contenter d'absorber l'information de façon passive.*

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. Réviser les étapes de la méthode historique avec les élèves (voir la section *Boîte à outils – Outils n^{os} 1A et 1B : Étapes de la méthode historique* et l'Annexe 7-Q : « Modèle d'une recherche - Étapes de la méthode historique »). Faire une étude avec les élèves afin de répondre à une question de recherche, comme par exemple : « Quel est l'impact de la peste noire sur la population de l'Europe? » Ils respectent les étapes de la méthode historique.

Voici des exemples de questions de recherche :

- Quels sont, selon toi, les trois plus grands facteurs qui ont mené à l'expulsion des Acadiens?
- Comment les Français et les Mi'kmaq collaboraient-ils? Trouve trois exemples pour illustrer ta réponse.
- Quel établissement était le plus développé en Acadie? (Sous-questions : Sur quels critères bases-tu ton jugement? Qu'est devenu cet endroit aujourd'hui?)
- À quoi ressemblait un repas typique d'une famille de colons acadiens au début du XVIII^e siècle?
- Quel était le rôle du gouverneur de l'Acadie au début du XVIII^e siècle? Explique son rôle en trois points.
- À quoi servait la forteresse de Louisbourg? Trouve trois raisons qui expliquent son importance.
- Pourquoi les Britanniques ont-ils fondé la ville d'Halifax en 1749?
- Pourquoi le traité d'Utrecht est-il un événement important dans le déroulement de l'histoire de l'Amérique française? Trouve trois raisons pour expliquer ta réponse.
- Quelle influence le gouverneur du Massachusetts William Shirley a-t-il eu sur l'histoire de l'Amérique française? Trouve trois exemples.
- Au début, la France ne fait pas beaucoup d'effort pour coloniser l'Acadie. Ce n'est que vers le dernier quart du XVII^e siècle qu'on voit apparaître des politiques coloniales plus développées. Qu'est-ce qui intéresse la France en Acadie? Trouve trois raisons qui expliquent pourquoi les Français voulaient développer la colonie en Acadie.
- Pourquoi la Nouvelle-Angleterre (qui appartenait à la Grande-Bretagne) était-elle intéressée par le territoire de l'Acadie?
- Qui étaient les colons français qui sont venus s'établir en Acadie? Dresse un portrait général de ces gens. (Ex. : D'où venaient-ils? Qui étaient-ils? Pourquoi voulaient-ils traverser l'Atlantique pour s'installer ici?)

RAS 9.A Utiliser la méthode historique pour l'étude de la société acadienne du XVIII^e siècle (suite)

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de formuler une question de recherche au sujet de l'Amérique française. Ils répondent à la question en utilisant <u>la méthode historique</u>. (Voir la section <i>Boîte à outils</i> : Outil n^{os} E1 à E4 – <i>Grille d'observation des étapes de la méthode historique</i> et l'Outil n^o E5 – <i>Échelle de notation : La méthode historique pour des instruments d'évaluation formative ou sommative des 4 étapes de la méthode historique.</i>)

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Donner une liste de questions de recherche aux élèves et leur demander de choisir celles qui les intéressent le plus. ● Donner la même question de recherche à plusieurs équipes et voir si celles-ci obtiennent des réponses différentes. ● Créer une banque de questions de recherche et les classer par degré de difficulté. L'évaluation se fera en fonction du degré de difficulté de chaque question. ● Évaluation : l'enseignant peut choisir de donner plus d'importance à une des quatre étapes de la méthode historique dans sa pondération. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de formuler leur propre question de départ dès le début du module. Les élèves retravaillent leur question et leurs hypothèses au fur et à mesure qu'ils recueillent de l'information sur la société à l'étude. ● Donner une liste de types de documents qui doivent être consultés durant la recherche. (Exemples : un certain nombre de livres, de sites Web, de sources primaires, d'images, d'encyclopédies, de tableaux de statistiques, etc.)

Module 9 : L'Amérique française

RAG : 9. Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (1604 à 1763)

RAS : 9.B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société acadienne du XVIII^e siècle

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Montrer son aptitude à interpréter les échelles et les légendes dans des graphiques, des tables et des cartes géographiques.
- Tirer des conclusions à partir de cartes géographiques, de tables, de tableaux chronologiques et de graphiques.
Exemples :
 - a) « D'après cette carte, pourquoi l'Égypte était-elle un endroit si propice à l'établissement d'une civilisation? »
 - b) « D'après ce graphique, la population de cette société augmente-elle ou diminue-t-elle? »
 - c) « Que t'indique cette carte au sujet de l'économie des sociétés du Moyen Âge? »
 - d) « D'après ce tableau chronologique, pourquoi la civilisation de la Grèce antique a-t-elle été si courte comparativement à d'autres? »
- Comparer des cartes géographiques de régions occupées par des sociétés du passé et des cartes modernes des mêmes régions.
- Choisir une forme de communication graphique convenant à un but défini.
Exemples : Un tableau chronologique pour montrer une suite d'événements; une carte géographique pour montrer des emplacements, etc.
- Faire la différence entre une source primaire et une source secondaire.

Ressource(s) associée(s) :

– Annexes :

9-V1 : Lettre d'Augustin Doucet (1750)

9-V2 : Analyse d'une source écrite : A. Doucet

9-V3 : Analyse d'une source écrite : A. Doucet - Exemple

9-W1 : Lettre de Françoise Pitre (1755)

9-W2 : Analyse d'une source écrite : F. Pitre

9-W3 : Analyse d'une source écrite : F. Pitre - Exemple

AUTRES RESSOURCES :

– DENOS, Mike et CASE, Roland, *Teaching about Historical Thinking, The Critical Thinking Consortium*, 2006 : pour plus d'information sur la dimension RECOURIR AUX FAITS DÉCOULANT DES SOURCES PRIMAIRES, p. 15 à 25.

Matériel audiovisuel associé :

N. D.

Site(s) Internet associé(s) :

Concept(s) clé(s) :

documents primaires : Originaux, produits à l'époque étudiée.


documents secondaires : Des copies, interprétation des originaux.

Pistes d'enseignement

Élaboration :

Ce résultat d'apprentissage peut accompagner à peu près tous les autres RAS de chaque module. Il sert à mettre l'accent sur l'utilisation et la compréhension de différents types de documents et de graphiques au sujet d'une société donnée. Donner à l'élève la chance de travailler avec des sources primaires le plus possible. L'élève doit apprendre à formuler ses propres hypothèses et à tirer ses propres conclusions lorsqu'il se trouve en face d'un document qui peut lui donner de l'information sur une société donnée.

Voici des exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour atteindre le RAS. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1.  **Analyse d'une lettre d'un(e) Acadien(ne) de l'île Saint-Jean dans les années 1750 : Recourir aux faits découlant des sources primaires**

Le but de cette activité est d'amener les élèves à analyser une source primaire écrite. Les sources primaires doivent être lues différemment. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique et en tirer des hypothèses. Lire une source pour y trouver des FAITS exige des stratégies différentes par rapport à lire une source pour y trouver de l'information²⁹ :

Aspects des faits :

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

Pendant le régime français à l'île Saint-Jean (1720-1758), plusieurs lettres ont été écrites par des officiers de l'armée ou autres membres du gouvernement. Ces lettres se trouvent aujourd'hui dans les collections des Archives nationales de la France. Mais qu'en est-il des lettres écrites par les Acadiens ordinaires? Même si beaucoup de gens ne savaient ni lire ni écrire, cela ne les empêchait pas d'envoyer des lettres à leurs proches pour leur donner des nouvelles de leurs péripéties. Par exemple, les lettres pouvaient être écrites et signées par des amis ou des connaissances qui savaient écrire. La plupart de ces lettres ont été perdues au cours des siècles. Plusieurs familles acadiennes ont vécu dans le tumulte et dans des conditions qui rendaient la

²⁹ Tiré de Seixas, Peter. *Benchmark of Historical Thinking : a Framework for Assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC (2006), p. 16.

préservation de ces lettres plutôt difficile. De nos jours, seulement huit lettres écrites par des Acadiens ayant vécu à l'île Saint-Jean avant la Déportation ont survécu au passage du temps³⁰. Earle Lockerby, historien et auteur natif de l'Île-du-Prince-Édouard en a exposé trois dans un article paru dans la revue historique *The Island*. Cette activité d'apprentissage est construite à partir de deux d'entre elles.

a) L'enseignant lit la lettre de A. Doucet (voir l'Annexe 9-V1 « Lettre d'Augustin Doucet-1750 ») à voix haute et amène les élèves à comparer la version originale écrite phonétiquement (haut de la page) à la version écrite en français moderne (bas de la page). Quelles différences les élèves peuvent-ils remarquer entre des deux versions?

b) Ensuite, il se pose des questions à voix haute pour essayer de faire des inférences au sujet de l'information que peut fournir un document primaire de ce type (voir les exemples de questions proposés dans l'Annexe 9-V2 « Analyse d'une source écrite : A. Doucet »). Quelles réponses peuvent être fournies par le groupe?

c) Au tour des élèves de lire la lettre de F. Pitre (voir l'Annexe 9-W1 « Lettre De Françoise Pitre -1755 »). Pour commencer, l'enseignant peut demander aux élèves de poser leurs propres questions avant et après la lecture de la lettre. Ensuite, l'enseignant utilise les questions proposées dans l'Annexe 9-W2 « Analyse d'une source écrite : F. Pitre ».

RAS 9.B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société acadienne du XVIII^e siècle

Pistes d'évaluation

- Vérifier la pertinence des inférences en se basant sur les critères suivants :
 - Les inférences sont-elles plausibles?
 - L'élève fait-il preuve d'imagination dans ses inférences ou se limite-il à ce qui est apparent et évident?
 - Les explications que l'élève fournit pour répondre aux questions de l'Annexe 9-V2 ou 9-W2 sont-elles raisonnables?

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Commencer par donner la version originale de la lettre seulement. Est-ce que les élèves peuvent comprendre l'idée principale du texte? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves d'imaginer/d'écrire une lettre qu'Augustin Doucet ou Françoise Pitre aurait pu recevoir en réponse à ces deux missives. ● Demander aux élèves d'écrire une courte lettre (ou un courriel) qu'ils pourraient envoyer à un(e) ami(e). Quelle information peuvent-ils tirer au sujet de la vie aujourd'hui en lisant entre les lignes de ces lettres?

³⁰ Lockerby, E. "Pre-Deportation Acadian Letters from Île Saint-Jean", *The Island*, no 67, printemps-été 2010, p. 2.

Sciences humaines – 8^e année

Module 9

L'Amérique française

Annexes

Annexe 9-A1

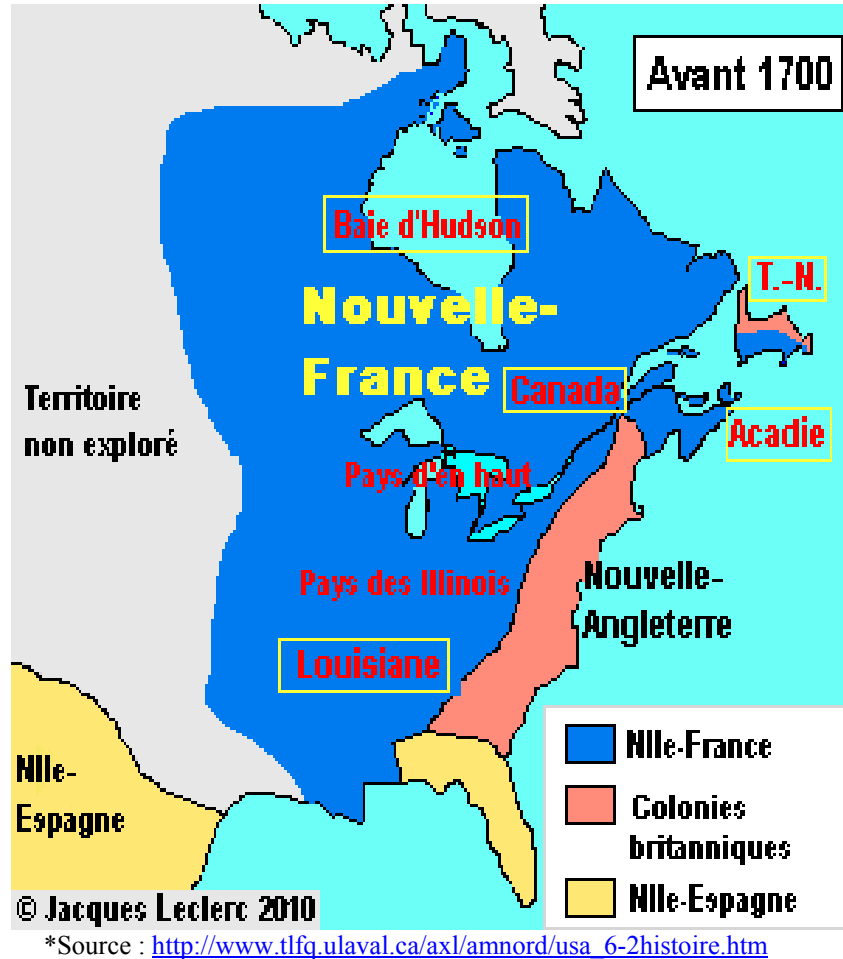
Fond de carte – L'Amérique du Nord (avec hydrographie)



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=amerique_du_nord_cartes&num_pay=119&lang=fr

Annexe 9-A2

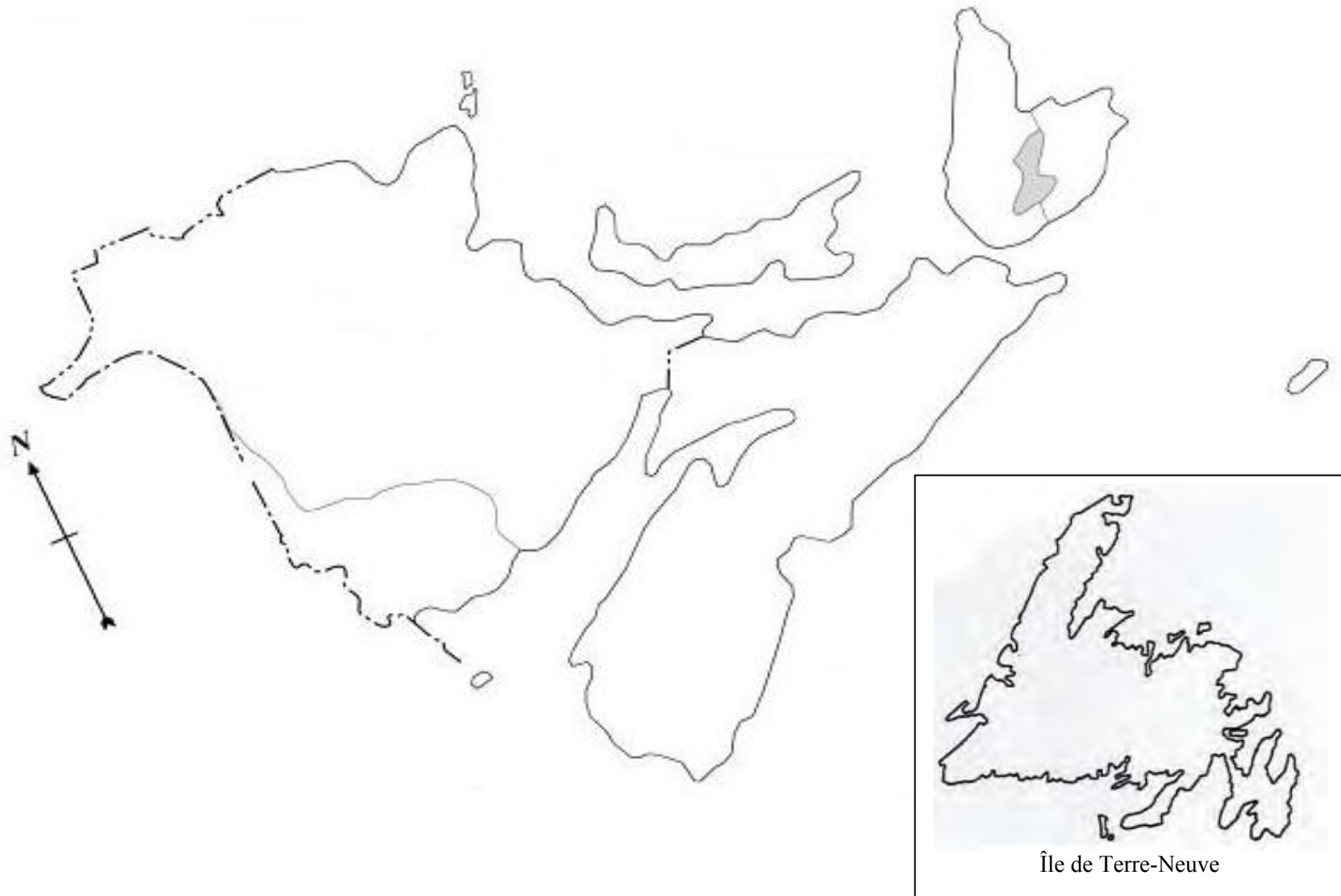
Colonisation française en Amérique du Nord - Exemple



***Voir autre carte dans le « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pptx.**

Annexe 9-B1

Provinces atlantiques – Fond de carte



Annexe 9-B2

L'Acadie de 1754 – Exemple

***Voir le « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pptx.**

Annexe 9-C

Images d'activités humaines à analyser

***Voir le « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pptx.**

Annexe 9-D1

Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines

Activités humaines	Éléments physiques

Annexe 9-D2

Comparaison entre les éléments physiques et les activités humaines - Exemple

Activités humaines	Éléments physiques
- Élevage	Le foin que les colons peuvent faire pousser dans les marais sert à nourrir et à engraisser le bétail, dont la vache, le cochon, le mouton, la chèvre, le cheval, etc.
- Agriculture	Les terres basses, particulièrement les marais salants asséchés, donnent un bon rendement agricole. Les choux, les betteraves, les oignons, les carottes, les navets et autres légumes y poussent en abondance.
- Pêche	L'océan Atlantique abrite des stocks importants de morue et d'autres espèces de poissons.
- Chasse	<p>- Les régions boisées abritent des animaux dont la viande sert à nourrir les colons, comme l'orignal, le chevreuil, le caribou et le lièvre. Certains oiseaux sauvages, comme le canard, l'outarde et la perdrix, sont aussi chassés.</p> <p>- Le commerce des fourrures (surtout la fourrure de castor) est un aspect économique important jusqu'au début du XVIII^e siècle.</p>
- Cueillette	La cueillette de fruits sauvages, etc.
- Construction	Les forêts fournissent les matières premières pour construire des maisons, divers bâtiments et des embarcations.
- Artisanat	<p>Les matières naturelles comme le jonc, l'écorce, le cuir et la fourrure (peaux d'animaux) servent à la fabrication de paniers, sacs, vêtements, etc. (surtout chez les Mi'kmaq).</p> <p>Les colons français filent la laine et le lin pour faire des vêtements.</p>

Annexe 9-E1

Analyse des éléments physiques : Atouts ou contraintes?

Élément physique	Atouts	Contraintes
L'océan Atlantique		
L'île Royale (Cap-Breton actuel)		
La présence de plusieurs rivières		
Situation géographique : entre la Nouvelle-France et la Nouvelle- Angleterre (Treize colonies)		
Les zones de marais salants		
Le climat		

Annexe 9-E2

Analyse des éléments physiques : Atouts ou contraintes? – Exemple

Élément physique	Atouts	Contraintes
L'océan Atlantique	- Source importante de poisson (nourriture).	
L'île Royale (Cap-Breton actuel)	- Sa situation géographique en fait un endroit stratégique sur le plan militaire : après le traité d'Utrecht, la France a choisi l'île Royale pour établir une forteresse (Louisbourg) afin de protéger l'entrée du golfe du Saint-Laurent. - Située près des grands bancs de poisson dans l'océan Atlantique.	- Le sol de l'île est majoritairement composé de roche, ce qui limite l'agriculture à certaines régions seulement.
La présence de plusieurs rivières	- Permet des échanges commerciaux et la traite des fourrures avec les Mi'kmaq (réseau de transport et de communication).	
Situation géographique : entre la Nouvelle-France et la Nouvelle-Angleterre (Treize colonies)	- Comme la colonie manquait de tout, la Nouvelle-Angleterre constitue un débouché commercial naturel ³¹ .	- Source de conflits : pendant de nombreuses années, la France et l'Angleterre prétendent toutes deux qu'elles possèdent l'Acadie ³² .
Les zones de marais salants	- Le sol des marais ou des terres basses asséchées est 5 fois plus productif que celui des terres hautes ³³ . - Endroit propice à l'élevage du bétail.	- L'assèchement des terres nécessite beaucoup de travail (construction de digues et d'aboteaux).
Le climat	- La saison estivale est assez chaude pour permettre de bonnes récoltes.	- Les hivers sont plus rudes qu'en Europe, ce qui a forcé les colons européens à s'adapter.

³¹ Leclerc, J. (2010). <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm>.

³² Godin, S. et Basque, M. (2007). *Histoire des Acadiens et des Acadiennes du Nouveau-Brunswick*, Éditions La Grande Marée, p. 15.

³³ *Ibid.*, p. 20.

Annexe 9-F1

Questions clés : Les guerres coloniales

Utiliser ces questions pour guider la lecture des élèves (voir les ressources mentionnées dans le *Plan d'enseignement*) :

1. Pourquoi la France et la Grande-Bretagne s'intéressaient-elles à l'Amérique au début des années 1600?
2. Qu'est-ce qu'on appelle la Nouvelle-Angleterre?
3. Pourquoi certaines cartes géographiques de l'époque disent « Acadie ou Nouvelle-Écosse » pour désigner le territoire de la colonie de l'Acadie?
4. Qu'est-ce qu'une « guerre coloniale »?
5. Qu'est-ce que le traité d'Utrecht? Quels en sont les résultats?
6. Utilise un organigramme pour montrer comment l'Acadie est gouvernée.
7. Utilise un organigramme pour montrer comment la Nouvelle-Écosse est gouvernée après 1713.

Annexe 9-F2

Questions clés : Les guerres coloniales - Exemple

Utiliser ces questions pour guider la lecture des élèves (voir les ressources mentionnées dans le *Plan d'enseignement*) :

1. Pourquoi la France et la Grande-Bretagne s'intéressaient-elles à l'Amérique au début des années 1600?

La France et la Grande-Bretagne se sont d'abord intéressées à l'Amérique du Nord à cause de la traite des fourrures (les fourrures de castor étaient très prisées). Ces deux pays puissants tentaient de se bâtir un empire en occupant les terres appartenant à d'autres peuples, puis en tentant de les contrôler politiquement (p. 5). C'est un Français, Samuel de Champlain, qui a fondé la colonie de l'Acadie en établissant une colonie à Port-Royal, en Nouvelle-Écosse, en 1604.

2. Qu'est-ce qu'on appelle la Nouvelle-Angleterre?

Un bastion (colonie) britannique situé au sud de l'Acadie. (Éventuellement, cette colonie s'appellera les Treize colonies et deviendra les États-Unis d'aujourd'hui.) Cette colonie est plus peuplée et plus développée que n'importe quelle colonie française en Amérique.

3. Pourquoi certaines cartes géographiques de l'époque disent « Acadie ou Nouvelle-Écosse » pour désigner le territoire de la colonie de l'Acadie?

(Voir p. 4, côté *Un noble projet.*) En résumé, c'est parce que la région de l'Acadie a changé plusieurs fois de maître au cours des années 1600. Les cartographes ne savaient pas toujours quelle expression utiliser.

4. Qu'est-ce qu'une « guerre coloniale »?

C'est une guerre entre les colonies de la France et celles de la Grande-Bretagne. (Bien souvent, ces guerres étaient le résultat d'un conflit en Europe et n'avaient pas nécessairement des racines en Amérique. Si la France entrait en guerre contre la Grande-Bretagne, les colonies françaises en Amérique étaient automatiquement en guerre contre les colonies anglaises.)

5. Qu'est-ce que le traité d'Utrecht?

C'est un traité signé en 1713 entre la France et la Grande-Bretagne et qui sert à mettre fin à une guerre en Europe. Résultats : La France cède toute la Nouvelle-Écosse à la Grande-Bretagne pour la dernière fois. Les Acadiens ont le choix de partir ou de rester. La plupart ont décidé de rester, formant ainsi une majorité francophone sous domination britannique. (Voir la carte à l'Annexe 9-O : « Série de documents à analyser : Les causes de la Déportation », document 1.)

6. Utilise un organigramme pour montrer comment l'Acadie est gouvernée.

Voir les annexes 9-G1 et 9-G2.

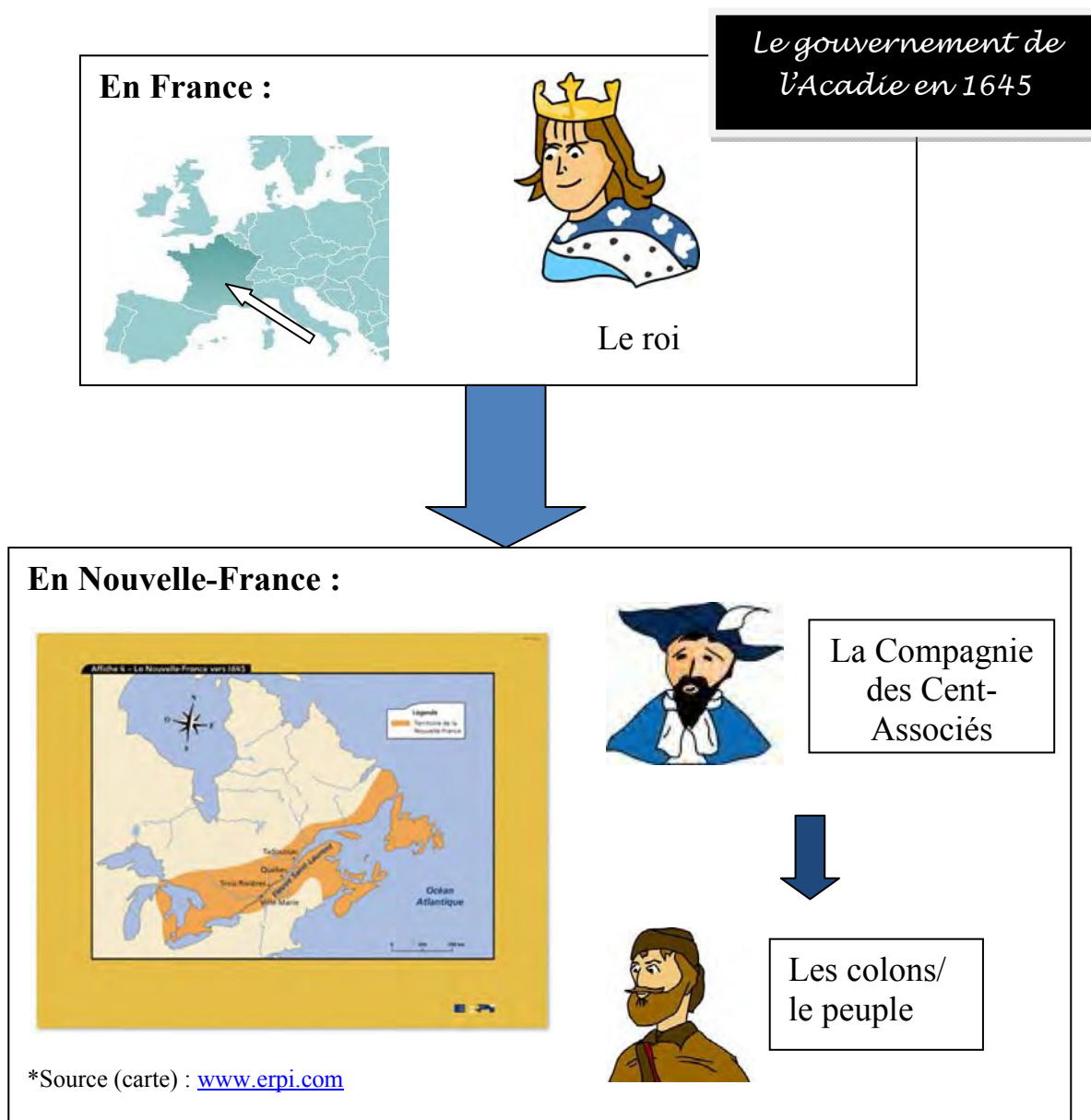
7. Utilise un organigramme pour montrer comment la Nouvelle-Écosse est gouvernée après 1713.

Même organigramme que celui de l'Annexe 9-G2, mais le roi est celui de la Grande-Bretagne et le gouverneur est britannique.

Annexe 9-G1

Structure du gouvernement en Amérique française

Exemple d'organigramme³⁴ - 1645

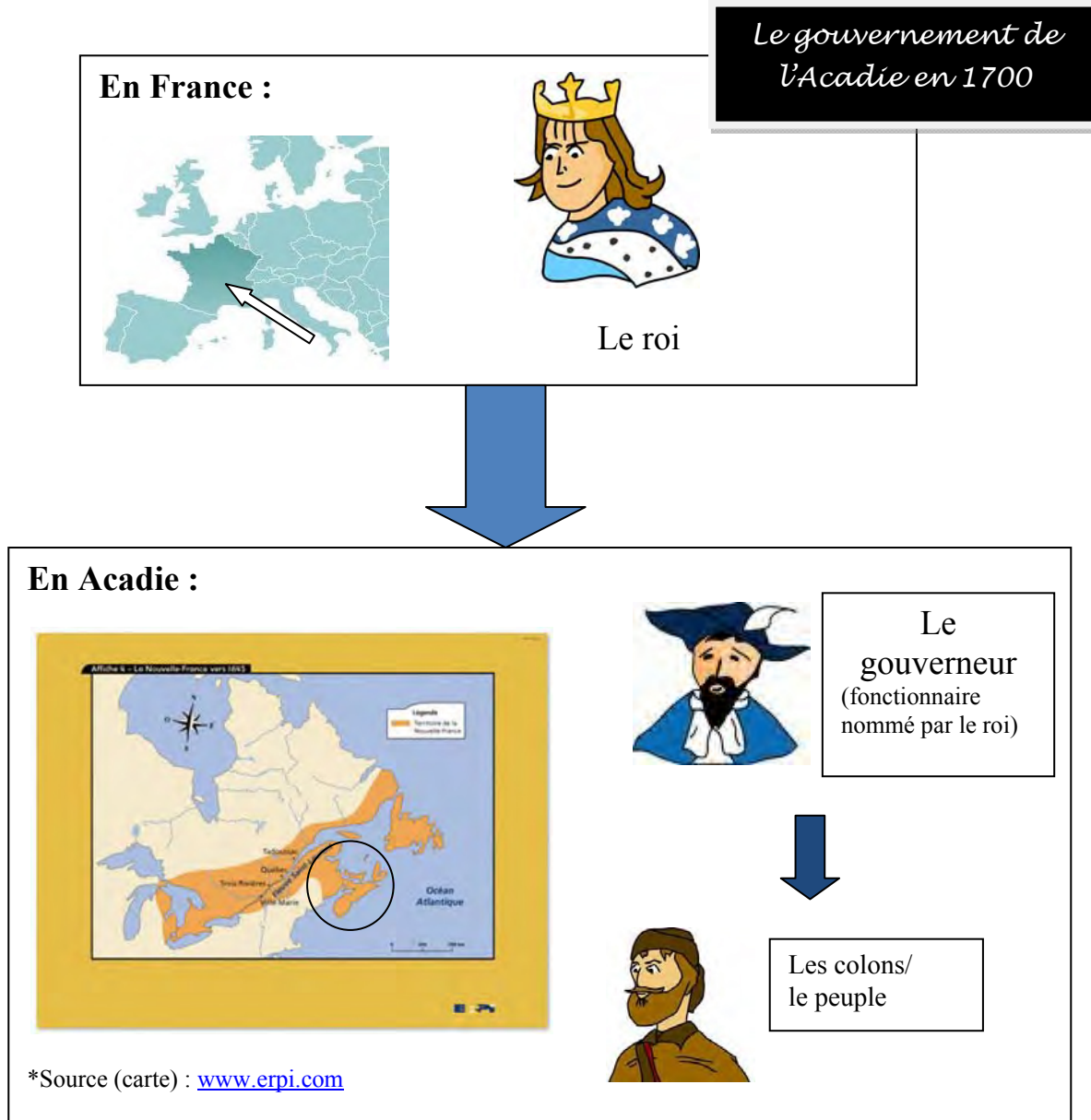


³⁴ Adapté du schéma trouvé sur http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=561 en mars 2011.

Annexe 9-G2

Structure du gouvernement en Amérique française

Exemple d'organigramme³⁵ - 1700



³⁵ Adapté du schéma trouvé sur http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=561 en mars 2011.

Annexe 9-H

Chronologie : Événements historiques importants en Amérique française

(Information pour l'enseignant)

Années	Événements
1604	Une expédition française dirigée par Pierre Du Gua de Mons traverse l'océan Atlantique et s'installe sur l'île Sainte-Croix.
1605	Déménagement de la colonie à Port-Royal.
1607	Fondation de Jamestown, en Virginie, par les Anglais.
1608	Fondation de la ville de Québec, en Nouvelle-France.
1662	Fondation de Plaisance, une colonie française située au sud-ouest de la péninsule d'Avalon, sur l'île de Terre-Neuve.
1672	Fondation du village de Beaubassin, dans l'isthme de Chignectou, N.-É.
1682	Établissement de villages acadiens dans le bassin des Mines, dans la baie française (Baie de Fundy). Par exemple : Grand Pré, Rivière-aux-Canards, Pisiguit, etc.
1710	L'Acadie (Nouvelle-Écosse actuelle) tombe aux mains des Anglais.
1713	Signature du Traité d'Utrecht. L'Acadie est un territoire anglais désormais appelé <i>Nova Scotia</i> . La France perd aussi Terre-Neuve et la baie d'Hudson.
1719	Les Français commencent la construction de la forteresse de Louisbourg.
1749	Fondation de la ville d'Halifax par les Britanniques.
1745	Premier siège de Louisbourg; les Britanniques prennent la forteresse. (Louisbourg sera remise à la France en 1748 après la guerre de Succession d'Autriche.)
1755	Début de la Déportation en Acadie (Nouvelle-Écosse). La Déportation durera jusqu'en 1763.
1756	Début de la Guerre de Sept Ans (1756-1763) dont l'issue sera la conquête du Canada par la Grande-Bretagne.
1758	Début de la Déportation à l'île Saint-Jean.
1758	Deuxième siège de Louisbourg; les Français capitulent. (Les Britanniques détruisent les remparts pour s'assurer que la ville ne redevienne jamais une forteresse française.)
1759	Siège de Québec, dont le point culminant est la bataille des Plaines d'Abraham.
1760	Capitulation de Montréal; le contrôle du Canada est transféré à un régime militaire britannique.
1763	Signature du Traité de Paris qui met fin à la Guerre de Sept Ans. La France cède toutes ses possessions en Amérique du Nord à l'Angleterre, sauf les Îles Saint-Pierre-et-Miquelon. (Fin du Régime français)
1776	Thomas Jefferson rédige la Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique. Les États-Unis sont en guerre contre l'Angleterre (guerre d'indépendance américaine).
1783	Les États-Unis deviennent indépendants de l'Angleterre (traité de Versailles); les Loyalistes débarquent en Nouvelle-Écosse.

Annexe 9-I

Enquête d'analyse critique

*Le plus grand citoyen d'Acadie*³⁶ (Durant le Régime français 1604-1763)



- Tâche :**
- A. Jeu de rôle : l'élève défend la candidature de son personnage au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie » devant un jury composé de ses pairs.
 - B. Décider quel personnage historique mérite le titre de « Plus grand citoyen d'Acadie³⁷ ».

RAS touchés :

- 9.4 Analyser les principaux groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie dans la société acadienne pendant le Régime français
- 9.9 Comparer son point de vue à ceux d'autres personnes par rapport aux sociétés étudiées
- 9.A Utiliser la méthode historique pour l'étude de la société acadienne du Régime français
- 9.B Interpréter différents types de graphiques, tableaux et documents au sujet de la société acadienne du Régime français

Compréhension globale :

L'histoire vit à travers ses personnages. Les gens qui vivaient en Acadie aux XVII^e et XVIII^e siècles possédaient des personnalités diverses et démontraient une grande variété de sentiments et de valeurs qui étaient véhiculés à l'époque.

Connaissances fondamentales :

- Familiarité avec la vie des personnages historiques en Acadie (établissements français dans la région Atlantique);
- Distinction entre la célébrité et la grandeur.

³⁶ Adapté de Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 131 à 162. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

³⁷ Aux XVII^e et XVIII^e siècles, le mot « Acadie » se limitait au territoire de la Nouvelle-Écosse actuelle. Pour les besoins de cette activité, le mot « Acadie » est pris dans son sens large et inclut les établissements situés à l'extérieur de la Nouvelle-Écosse actuelle tels que l'île Saint-Jean et l'île Royale.

Repères de la pensée historiques impliqués :

- Établir une pertinence historique
- Adopter une perspective historique
- Comprendre la dimension morale de l'histoire

Planification initiale :

Ce défi d'analyse critique se fait en deux temps et a le potentiel de devenir un projet majeur dans le déroulement du *Module 9 : L'Amérique française*. Les concepteurs ont essayé de limiter l'activité à 5 sessions, avec la possibilité d'ajouter du temps de classe pour la recherche et la préparation du rôle à jouer. L'enseignant a la liberté d'ajouter ou d'enlever des composantes au besoin.

Session n° 1 : Organisation du projet et début de la recherche

1. Faire la distinction entre grandeur et célébrité : Informer les élèves qu'ils vont faire une recherche sur des personnages qui ont vécu en Acadie. Certains sont des personnages historiques connus, d'autres le sont moins. Avant de commencer leur recherche, il est important d'avoir une discussion au sujet de la question suivante : *Qu'est-ce qu'un grand personnage? Quelle est la différence entre la grandeur et la célébrité?*

- Est-il possible qu'une personne soit importante, mais pas célèbre?

(Ex. : un scientifique remarquable, mais inconnu)

- Est-il possible qu'une personne soit célèbre, mais pas nécessairement importante?

(Ex. : plusieurs vedettes de cinéma)

Inviter les élèves à formuler des définitions des mots « grand » et « célèbre », en utilisant des dictionnaires si nécessaire. Les caractéristiques suivantes peuvent servir de guide :

- *grandeur* : qui sort de l'ordinaire, d'importance de conséquence inhabituelle, avoir un talent ou une habileté unique, avoir fait des accomplissements, distingués.

- *célébrité* : avoir une réputation étendue et illustre à cause de ses actions, ses habiletés ou son caractère.

2. Discuter les critères de grandeur : Expliquer aux élèves qu'ils devront **jouer le rôle** d'un personnage qui a vécu dans les colonies françaises de l'Atlantique. Leur mission est de découvrir les raisons qui expliquent pourquoi leur personnage peut être considéré comme étant important. Inviter les élèves à discuter des critères de grandeur. Trois conditions sont spécialement pertinentes :

- avoir des qualités personnelles exemplaires (ex. : bravoure, honneur, honnêteté);
- avoir apporté une contribution positive majeure à la vie des autres;
- avoir triomphé dans l'adversité (ex. : obstacles majeurs ou misère personnelle).

3. Présenter les rôles : Montrer aux élèves l'Annexe 9-I1 : « Liste de personnages ». Il y a 4 catégories :

- Les officiers de l'armée
- Les administrateurs
- Les colonisateurs/entrepreneurs
- Les colons

Avant d'assigner les rôles ou d'inviter les jeunes à choisir leur personnage, explorer la liste avec eux pour recueillir leurs commentaires au sujet de personnages qu'ils connaissent déjà.

4. Distribuer/sélectionner les rôles : Utiliser la fiche de l'Annexe 9-I2 : « Mini-biographie des personnages » pour donner une idée aux élèves du profil des personnages (photocopier la série et découper chaque description pour la donner à l'élève). (Méthode de sélection/d'attribution des rôles laissée à la discrétion de l'enseignant)

****Note à l'enseignant :** Dans plusieurs cas, il sera peut-être nécessaire qu'un élève (ou équipe d'élèves) puisse consulter la mini-biographie d'un autre personnage historique pour pouvoir mieux comprendre le sien. En effet, plusieurs noms parmi la liste étaient impliqués dans les mêmes événements/conflits. (Ex. : Charles de Menou d'Aulnay et Charles de Saint-Étienne de La Tour ont été des rivaux en compétition pour le titre de gouverneur d'Acadie.)

5. Présenter le dossier : Lorsque les élèves auront lu la mini-biographie de leur personnage, donner un aperçu des deux premières composantes de la première partie de l'enquête/du premier défi d'analyse critique :

1. Développer un dossier au sujet de leur personnage;
2. Présenter, en jouant le rôle du personnage, les arguments qui en font « le plus grand citoyen d'Acadie ».

Expliquer que le **dossier** est une série de différents documents qui vont les aider à jouer le rôle du personnage et à construire leur argumentation pour justifier leur candidature au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ». Attirer l'attention des élèves sur l'information de base qu'ils devront trouver en leur distribuant les annexes 9-I3a : « Profil du personnage » et 9-I3b : « Événements majeurs ». Passer en revue les 2 tâches principales associées à ces deux documents :

- 1) Rechercher l'information biographique de base sur le personnage (Annexe 9-I3a);
- 2) Recenser les événements personnels et historiques majeurs qui se sont produits durant la vie du personnage (voir l'Annexe 9-I3b : « Événements majeurs »).

Les élèves devront identifier et résumer **2 séries** de 3 événements : **1)** 3 des événements les plus importants qui se sont déroulés sur la scène mondiale ou coloniale qui auraient influencé (directement ou indirectement) leur personnage (voir l'Annexe 9-H : « Chronologie : Événements historiques importants en Amérique française – Information pour l'enseignant ») et **2)** 3 des événements les plus importants qui ont marqué la vie personnelle du personnage. Souligner que les élèves devront inscrire cette information dans les annexe 9-I3a et 9-I3b. Laisser du temps aux élèves pour classer l'information contenue dans la mini-biographie (Annexe 9-I2 : « Mini-biographie des personnages ») dans les annexes 9-I3a et 9-I3b.

**Si les élèves veulent ajouter plus d'événements majeurs, faire des copies supplémentaires de l'Annexe 9-I3b : « Événements majeurs ».

6. Introduire la composante « grandeur » : Expliquer aux élèves que leur dossier est constitué de deux types d'information additionnels :

- Preuve de grandeur : Présenter des faits qui démontrent que le personnage mérite le titre de « Plus grand citoyen d'Acadie »;
- Profil de personnalité : Imaginer les pensées intérieures et les motivations du personnage.

Distribuer une copie de l'Annexe 9-I4 : « Éléments de preuve de grandeur » à chaque élève/équipe. Expliquer que cette fiche sert à écrire les faits qui appuient la candidature du personnage historique au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ». Regarder les différentes catégories d'information avec les élèves (qualités personnelles, adversité, accomplissements, impact) et souligner le fait que ces catégories vont de pair avec les critères de grandeur élaborés plus tôt dans la leçon. Laisser du temps aux élèves afin qu'ils puissent inscrire l'information pertinente qui se trouve dans la mini-biographie.

7. Présenter l'aspect « personnalité » : Faire voir aux élèves que bien comprendre les motivations et l'histoire personnelle de leur citoyen les aidera à se glisser plus facilement dans la peau de leur personnage. En d'autres mots, il s'agit d'arriver à voir les événements historiques à travers les yeux de cette personne. Cette « empathie historique » aidera les élèves à être plus convaincants lorsqu'ils devront faire le jeu de rôle. L'Annexe 9-I5 : « Profil de la personnalité du personnage » sert à explorer la personnalité de leur citoyen. Regarder les 8 sujets présentés dans la fiche. Faire comprendre aux élèves que les réponses ne se trouvent probablement pas dans les livres ou dans l'Internet. Ce sont des questions qui vont au-delà des faits; c'est-à-dire que les élèves devront faire des inférences en se basant sur ce qu'ils savent à propos de leur personnage.

Suggestion : L'enseignant voudra peut-être modéliser un exemple de personnage historique pour illustrer comment cette partie peut être faite. Demander à un élève de lire une mini-biographie d'un des personnages de l'Annexe 9-I2 : « Mini-biographie des personnages ». Avec le groupe,

identifier un fait tiré de la vie du personnage et spéculer sur ce que ce fait peut vouloir dire à propos de la personnalité du personnage.

Par exemple : Une personne qui était très pauvre peut être très motivée à faire de l'argent dans la nouvelle colonie ou peut se sentir frustrée d'avoir à vivre en Acadie parce qu'il ou elle ne peut financièrement pas se permettre d'habiter en France.

Rappeler aux élèves qu'il peut y avoir plusieurs réponses. Les élèves doivent cependant s'assurer que leurs réponses sont crédibles selon l'information dont ils disposent au sujet de leur personnage. Donner du temps aux élèves afin qu'ils puissent étudier l'information présentée dans leur mini-biographie et qu'ils commencent à remplir la partie « Indices ou information pertinente » dans l'Annexe 9-I5 : « Profil de la personnalité du personnage ». Cependant, s'assurer que les élèves ne sautent pas à des conclusions trop rapides au sujet de la personnalité de leur personnage sans avoir trouvé plusieurs renseignements pour chaque sujet.

8. Commencer la recherche : Les élèves sont maintenant prêts à commencer à fouiller l'histoire personnelle de leur personnage en utilisant les sites suggérés au bas de leur mini-biographie et d'autres sources supplémentaires (imprimées ou électroniques) à leur disposition.

*À cause de la nature changeante des sites Web, les liens suggérés dans la mini-biographie peuvent être désormais inactifs. Le site de *L'Encyclopédie canadienne* est un outil général qui peut s'avérer être utile pour la majorité des personnages. L'enseignant voudra peut-être s'informer auprès de la bibliothèque de l'école pour réserver du temps pour faire de la recherche indépendante ou donner une partie de la recherche à faire en devoir à la maison. Les élèves auront peut-être besoin de deux périodes pour terminer cette partie de l'enquête/du défi d'analyse critique.

Rappeler aux élèves qu'ils doivent classer l'information trouvée dans les annexes suivantes :

- Annexe 9-I3a : Profil du personnage
- Annexe 9-I3b : Événements majeurs
- Annexe 9-I4 : Éléments de preuve de grandeur
- Annexe 9-I5 : Profil de la personnalité du personnage

Les élèves doivent essayer d'être les plus exacts et spécifiques possible lorsqu'ils transcrivent leurs renseignements. Pendant qu'ils font leur collecte d'information, rappeler aux élèves de chercher aussi des images, des dessins ou d'autres documents historiques pertinents (ex. : ligne du temps, portraits, sources primaires) qui pourraient leur être utiles dans la création de leur dossier.

Session n° 2 : Préparation du dossier

1. Préparer le dossier : Dès que les élèves ont fini de ramasser de l'information pour leur dossier, allouer suffisamment de temps pour la préparation du « document officiel » qui servira de base pour le jeu de rôle. (L'enseignant décide si cette partie se fait en classe ou non.)

En utilisant l'information recueillie dans les annexes 9-I3a et I3b, les élèves préparent 2 documents :

- *Dossier de statistiques vitales* : C'est un document à l'allure officielle (ex. : dossier du gouvernement) qui fait la liste des principaux faits reliés à leur personnage.
- *Ligne de vie d'événements significatifs* : Cette ligne de vie est une ligne du temps horizontale ou verticale qui inclut les dates (si possible), le titre et un court résumé des événements historiques et personnels majeurs qui ont marqué la vie de leur personnage. Les élèves devraient mettre des étiquettes de chaque côté de la ligne : un côté pour les événements historiques majeurs et l'autre pour les événements personnels. Suggérer l'utilisation de dessins/images qui illustrent les endroits ou les événements importants dans la vie de leur personnage. Chaque élément visuel doit avoir une brève description.

Donner une date limite pour la remise des dossiers et établir une date pour le jeu de rôle. L'enseignant voudra peut-être exiger que les élèves préparent un mémoire d'une page ou deux écrit à la première personne du singulier (« je ») qui expose les arguments qui appuient la candidature du personnage au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ». (En effet, ce document constituerait une version écrite de la présentation jouée par l'élève lors du jeu de rôle.) Pour préparer ce mémoire, encourager les élèves à utiliser l'information contenue dans l'Annexe 9-I4 : « Éléments de preuve de grandeur » et l'Annexe 9-I5 : « Profil de la personnalité du personnage ». L'enseignant voudra peut-être mentionner les points suivants pour guider la structure du mémoire :

- Une introduction avec quelques renseignements personnels de base;
- Qualités personnelles exemplaires du personnage;
- Obstacles majeurs que le personnage a dû surmonter;
- Plus grands accomplissements;
- Impact sur l'Acadie et sur l'histoire;
- Message pour conclure la présentation

Session n° 3 : Préparation de la présentation (jeu de rôle)

1. Présenter la première tâche d'analyse critique : Lorsque les élèves ont presque terminé la création de leur dossier, introduire la première tâche d'analyse critique :

En jouant le rôle de votre personnage historique, défendez sa candidature au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ».

Expliquer que chaque personnage est un candidat potentiel pour un honneur prestigieux : le prix du « Plus grand citoyen d'Acadie ». À cause du grand nombre de finalistes, il faut d'abord créer une liste des 4 meilleurs candidats : un finaliste pour chaque catégorie de citoyens :

- Les officiers de l'armée
- Les administrateurs
- Les colonisateurs/entrepreneurs
- Les colons

Informez les élèves qu'ils auront la chance de s'exprimer (en jouant le rôle de leur personnage) devant une table ronde composée de leurs pairs (de leur catégorie de citoyens) afin de discuter pourquoi leur personnage devrait être choisi comme étant le meilleur représentant de leur groupe. Pendant l'entretien, les élèves doivent être préparés à répondre aux questions à la manière de leur personnage. Chaque table ronde fera la nomination de leur candidat le plus fort pour représenter le groupe à la compétition finale.

2. Préparation du rôle : Avant que les élèves préparent leur présentation, introduire les critères suivants afin que le jeu de rôle soit le plus convaincant et authentique possible :

- La présentation devrait expliquer de façon convaincante les qualifications que possède le personnage pour être considéré comme étant un sérieux candidat au prix du « Plus grand citoyen d'Acadie »;
- Le présentateur devrait jouer le rôle de son personnage de façon crédible et il devrait démontrer une certaine constance dans son jeu.

Expliquer que chaque élève doit jouer le rôle de son personnage comme s'il était vraiment cette personne qui vivait à cette époque et à cet endroit, sans sortir de la peau du personnage tout au long de la présentation. Connaître les détails précis de la vie de leur personnage les aidera à paraître plus crédibles et plus convaincants. Si possible, encourager les élèves à développer des manières de parler ou d'autres caractéristiques physiques propres à leur personnage. Si les élèves n'ont pas écrit de mémoire à la première personne du singulier (tel que discuté à la partie 2), introduire les points présentés dans cette section pour structurer la présentation. Les élèves voudront peut-être transcrire quelques idées principales sur des cartes-éclair au cas où ils auraient besoin d'un support durant la présentation. Idéalement, les élèves connaîtront très bien leur rôle et

n'auront pas besoin de se référer à un plan ou des cartes-éclair durant leur présentation. Rappeler les deux stratégies aux élèves lorsqu'ils se présenteront devant la table ronde :

- Regardez le jury! (pas les cartes-éclair);
- Parlez d'une voix forte (pour garder l'attention de l'auditoire et s'assurer que le jury comprend bien tout ce qui est dit).

VARIANTE : Si certains élèves sont mal à l'aise avec l'idée de faire une présentation individuelle, l'enseignant peut adopter le format « talk show » à la place. Dans ce cas, l'enseignant choisit des animateurs (un ou deux bons communicateurs capables de « penser vite »). L'enseignant voudra peut-être préparer les animateurs à l'avance en utilisant l'Annexe 9-I4 : « Preuve de grandeur » comme guide pour le déroulement de l'entrevue. Rappeler aux animateurs qu'ils doivent poser des questions ouvertes au sujet des qualifications de chaque personnage et qu'ils se doivent d'encourager les participants à élaborer et à étoffer leurs réponses (ex. : « J'aimerais en savoir plus sur... » ou « Pouvez-vous expliquer pourquoi... »). L'enseignant s'arrange pour que tous les personnages d'une même catégorie se présentent à la discussion en même temps.

FACULTATIF : La création de costumes peut aider les élèves à mieux se mettre dans les souliers de leur personnage. Dessiner, fabriquer ou trouver un costume historiquement approprié peut représenter un défi pour certains élèves. L'enseignant voudra peut-être encourager les élèves à se fabriquer des costumes avec du papier ou du carton. Ceci fait en sorte que tout le monde a accès au même matériel et que tous doivent utiliser leur imagination pour créer et décorer leur costume. Dans certains cas, il n'existe pas de portrait du personnage historique. Encourager les élèves à consulter des livres ou des images qui montrent des exemples de vêtements que les gens de la même classe sociale que leur personnage portaient en France au XVII^e siècle.

Session n° 4 : Présentation devant la table ronde

1. Présenter la deuxième tâche d'analyse critique : Le jour de la présentation, rappeler la tâche des présentateurs et expliquer les responsabilités de l'auditoire. En plus d'écouter de façon respectueuse, l'auditoire doit se pencher sur la question suivante :

Décider quel personnage historique mérite le titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ».

Distribuer une copie de l'Annexe 9-I6 : « Évaluation des candidats » à chaque élève. Expliquer que tout le monde doit noter les preuves qui se rapportent aux trois critères de grandeur en se basant sur la présentation du chaque personnage historique et qu'après avoir entendu la, présentation, donner une note à chaque personnage en utilisant l'échelle présentée dans l'Annexe 9-I6.

FACULTATIF : Si l'enseignant le désire, il est possible de demander à l'auditoire d'évaluer la qualité de la présentation orale des autres membres du groupe. Afin de les aider à accomplir cette tâche, l'enseignant distribue l'Annexe 9-I8 : « Évaluation des présentations ». Réviser les différents critères de l'échelle de notation. L'enseignant peut suggérer qu'à la fin de chaque présentation, le jury délibère pour donner une note à chaque présentateur. Souligner l'importance de baser son jugement uniquement sur les critères présentés dans l'échelle de notation. Si le

groupe ne peut se mettre d'accord, il devrait indiquer un intervalle de points sur l'échelle de notation.

2. Choisir le gagnant : Avant les présentations, s'assurer que chaque groupe a pris connaissance du « Dossier de statistiques vitales » et la de « Ligne de vie d'événements significatifs ». Les membres de la table ronde peuvent utiliser ces documents pour se familiariser avec le personnage et lui poser des questions. Après les présentations et lorsque la période d'évaluation est terminée, distribuer une copie de l'Annexe 9-I7: « Le gagnant est... ». Chaque élève remplit la feuille et fait part de son choix aux autres membres de la table ronde. Chaque table ronde doit recommander le meilleur candidat dans sa catégorie pour l'obtention du titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ». Les finalistes de chaque groupe devront faire une dernière présentation devant toute la classe le lendemain.

Partie n° 5 : Présentation finale devant toute la classe

1. Présentation des 4 finalistes : Avant la présentation finale des personnages, distribuer une copie de l'Annexe 9-I6 : « Évaluation des candidats » et de l'Annexe 9-I7: « Le gagnant est... » à chaque élève. Expliquer que la classe devra écouter les 4 présentations, évaluer si chaque candidat possède les qualifications d'un « grand citoyen » et décider lequel mérite le titre du « Plus grand citoyen d'Acadie ». Inviter chaque candidat à se présenter devant la classe. Ramasser les copies remplies de l'Annexe 9-I7: « Le gagnant est... », compiler les résultats et annoncer le gagnant.

2. Réflexion : Avoir une brève discussion au sujet des personnages importants d'Acadie sous le Régime français :

- Qu'est-ce que les jeunes ont appris au sujet des gens/groupes sociaux d'Acadie qu'ils ne savaient pas préalablement?
- Est-ce que les personnages historiques importants appartiennent tous au même groupe social? Quels facteurs pourraient expliquer cela?
- Y a-t-il des caractéristiques semblables chez tous ces personnages?
- Quels semblent être les plus grands effets positifs de leurs accomplissements?

Évaluation

1. Évaluer le dossier : L'enseignant évalue le dossier de chaque élève en utilisant l'Annexe 9-I9 : « Évaluation du dossier ». Selon cette échelle de notation, le travail est sur 15 points et l'évaluation est basée sur les trois critères suivants :

- Tâche exécutée avec soin;
- Information appropriée et spécifique;
- Profil crédible de la personnalité du personnage.

2. Évaluation de la présentation par les pairs : L'enseignant peut demander aux élèves d'évaluer les présentations de leurs pairs en utilisant l'Annexe 9-I8: « Évaluation des présentations ». Selon cette échelle de notation, le travail est sur 15 points et l'évaluation est basée sur trois critères :

- Explications convaincantes des qualifications;
- Jeu de rôle constant et crédible;
- Style de présentation efficace.

3. Évaluer l'Annexe 9-I6: « Évaluation des candidats » : Évaluer les deux copies de l'Annexe 9-I6 : « Évaluation des candidats » remplies par chaque élève (une pour l'évaluation initiale des candidats durant la table ronde et une autre pour l'évaluation des finalistes au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ») en utilisant l'Annexe 9-I10: « Évaluer les choix des élèves ». Selon cette échelle de notation, le travail est sur 10 points et l'évaluation est basée sur deux critères :

- Avoir rempli l'Annexe;
- Évaluation plausible.

4. Évaluer l'Annexe 9-I7: « Le gagnant est... » : Évaluer les deux copies de l'Annexe 9-I7 : « Le gagnant est... » remplies par chaque élève (une pour le choix d'un gagnant lors de la table ronde et une autre pour l'évaluation des finalistes au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ») en utilisant l'Annexe 9-I11 : « Évaluation de la décision ». Selon cette échelle de notation, le travail est sur 10 points et l'évaluation est basée sur deux critères :

- Raisons plausibles;
- Reconnaissance des qualités d'autres candidats.

Annexe 9-II

Liste de personnages historiques

Catégories	Noms des personnages
Officiers de l'armée	Louis Du Pont Duchambon François Du Pont Duvivier Michel Leneuf de La Vallière et de Beaubassin Paul Mascarene
Administrateurs	Jean de Biencourt de Poutrincourt Chef Membertou Charles de Menou d'Aulnay Isaac de Razilly Charles de Saint-Étienne de la Tour
Colonisateurs/ Entrepreneurs	Samuel de Champlain Nicolas Denys Pierre du Gua de Mons Jean-Pierre Roma
Les colons	Alexandre Bourg dit Belle-Humeur Joseph Brossard (Broussard) dit Beausoleil Michel Haché dit Gallant Françoise-Marie de Saint-Étienne de la Tour Philippe Mius d'Entremont

*Personnages « flottants » : Marc Lescarbot (écrivain et voyageur)
Jeanne Motin (Mme d'Aulnay)

Annexe 9-I2**Mini-biographie des personnages****Louis Du Pont Duchambon (1680- 1775)**

Louis Du Pont Duchambon (père de Louis Du Pont Duchambon de Vergor et oncle de François Du Pont Duvivier fils) fait partie des troupes de la marine française lorsqu'il arrive en Acadie en 1702 avec ses frères François Du Pont Duvivier et Michel Du Pont de Renon qui servent dans la même compagnie. Les trois frères déménagent à Louisbourg à l'île Royale (île du Cap-Breton actuelle) lorsque la colonie est fondée en 1713. Après quelques années, la famille Du Pont devient la famille militaire la plus importante de la colonie. Il passe la majeure partie de sa carrière militaire à l'île Royale (Port-Dauphin, aujourd'hui Englishtown, N.-É.) et à Louisbourg. En 1737, il est nommé lieutenant de roi à l'île Saint-Jean (Î.-P.-É. actuelle), où il s'installe pour quelques années. En 1744, Duchambon reçoit le plus haut rang qu'un officier peut obtenir à Louisbourg : il est nommé lieutenant de roi à l'île Royale. C'est lui qui est aux commandes lorsqu'une force armée britannique venue de la Nouvelle-Angleterre (États-Unis actuels) vient attaquer la forteresse en 1745. Louisbourg capitule, mais est retournée à la France en 1748.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

François Du Pont Duvivier, fils (1705-1776)

Né à Port-Royal (Annapolis Royal, N.-É.) et membre d'une famille militaire prestigieuse de l'île Royale (île du Cap-Breton actuelle), Du Pont Duvivier poursuit une carrière militaire similaire à celle de son père (François Du Pont Duvivier père) et devient capitaine de Louisbourg en 1739. Durant les années 1730, Duvivier se lance dans plusieurs entreprises commerciales avec d'autres membres de sa famille et connaît beaucoup de succès. Lorsque la guerre éclate entre la France et l'Angleterre durant les années 1740, il est chargé de reconquérir l'Acadie au nom de la France. En 1744, Duvivier et des soldats français détruisent le port anglais de Canso, ce qui permet l'approvisionnement de l'île Royale. Un peu plus tard, François Du Pont Duvivier lance une attaque vers Port-Royal (maintenant appelée Annapolis Royal, N.-É.) avec une cinquantaine de soldats français. Ils réussissent à assiéger la ville pendant quelques semaines. Faute de renfort, un officier plus haut gradé ordonne le retrait des troupes et l'expédition est un échec.

*Source : L'Acadie : L'Histoire et les histoires : www.acadie1755.ca
Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Michel Leneuf de la Vallière et de Beaubassin (1640-1705)

Michel Leneuf de la Vallière est né à Trois-Rivières (Québec) dans une famille noble. Après avoir fait ses études en France, Michel revient en Nouvelle-France en 1657, où il connaît une carrière militaire bien remplie. En 1672, il fonde un poste de traite dans l'isthme de Chignectou et en 1676, le gouverneur de la Nouvelle-France lui donne une seigneurie à Beaubassin (frontière du N.-B. et de la N.-É.). L'établissement de Beaubassin deviendra plus tard un lieu stratégique des luttes entre les Français et les Anglais. En 1678, Michel Leneuf est nommé commandant de l'Acadie et il cultive de bonnes relations commerciales avec le gouverneur de Boston, ce qui lui attire des ennuis. En 1687, Leneuf laisse sa seigneurie de Beaubassin pour retourner au Canada (Québec) pour y poursuivre sa carrière de capitaine. Ses fonctions de lieutenant en Acadie l'amène à patrouiller les eaux des Maritimes afin de poursuivre les ennemis des Acadiens. En 1690, il est le capitaine des gardes de Frontenac et se retrouve impliqué dans le siège de Québec par Phips. Ses qualités de diplomate l'amènent plus tard à se rendre à Boston pour négocier le rapatriement de prisonniers Français avec le gouverneur Bellomont. Aucun de ses descendants n'a continué son œuvre à Beaubassin.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
Site du Comté de Cumberland : http://www.creda.net/~acadian/fr/fr_historical.htm
(info sur Beaubassin)

Paul Mascarene (1684-1760)

Français et huguenot (protestant français) de naissance, Paul Mascarene se rend en Angleterre en 1706 et devient membre de l'armée britannique. En 1708, il reçoit l'ordre de joindre les rangs d'une armée que le gouvernement britannique est en train de former en Nouvelle-Angleterre pour attaquer le Canada. Le projet est abandonné et Mascarene déménage en Acadie (N.-É. actuelle) vers 1710, où il travaille pour le gouvernement britannique. Pendant ces années passées en Acadie, Paul Mascarene négocie et discute fréquemment avec les autochtones et les Acadiens. Il est un des premiers à faire la recommandation à Londres d'augmenter la présence militaire britannique en Acadie. Sa principale stratégie est de tenter de gagner l'allégeance sans réserve des Acadiens (ou du moins leur neutralité) à la couronne britannique pour éviter les conflits.

*Source : L'Acadie : L'Histoire et les histoires : www.acadie1755.ca
L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com

Jean de Biencourt de Poutrincourt (1557-1615)

Jean de Poutrincourt connaît une brillante carrière militaire en France avant de s'embarquer pour l'Acadie avec son ami Pierre du Gua de Mons. Lorsque de Mons et Champlain passent leur premier hiver à l'île Sainte-Croix (Maine) en 1604, Poutrincourt est en route vers la France avec des fourrures pour les montrer au roi. Après l'échec de la colonie de l'île Sainte-Croix, Poutrincourt obtient le titre de lieutenant-gouverneur d'Acadie et consacre ses efforts au développement de Port-Royal (N.-É.). De type aventurier et intéressé à fonder une colonie agricole au « Nouveau-Monde », il fait construire un moulin à eau et les colons qu'il fait venir de France défrichent la terre pour y pratiquer l'agriculture. Il réussit aussi à établir de bons rapports avec les Mi'kmaq et à convertir quelques autochtones au christianisme, dont le chef Membertou et plusieurs membres de sa famille. Poutrincourt est forcé de quitter Port-Royal à quelques reprises lorsque de Mons perd son monopole. Il repart pour la France de façon définitive vers 1614 lorsque la colonie est victime d'attaques de soldats britanniques.

*Source : Parcs Canada- Lieu historique national de Port-Royal : <http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/portroyal/natcul/People/Poutrincourt.aspx>

Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Chef Membertou (v. 1510-1611)

Membertou est le *sagamo* (chef) d'une bande mi'kmaq qui vit près de Port-Royal en Nouvelle-Écosse. Lorsque Pierre du Gua de Mons vient s'installer à Port-Royal (Annapolis Royal, N.-É.), il entre en contact avec une bande autochtone qui vit dans cette région. Les rapports entre les deux groupes sont de nature amicale. Membertou devient l'allié des Européens et se charge même d'assurer la protection de la colonie pendant trois ans quand les Français abandonnent momentanément la garde de la colonie (1607-1610). Le chef Membertou est le premier autochtone à se faire baptiser en Amérique du Nord avec dix-neuf membres de sa famille (il reçoit le prénom d'Henri qui est aussi le nom du roi de France de l'époque).

*Sources : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Parcs Canada- Lieu historique national de Port-Royal : <http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/portroyal/natcul/People/Membertou.aspx>

Charles de Menou d'Aulnay (v. 1604-1650)

Charles de Menou d'Aulnay est né en France dans une famille de très ancienne noblesse. Il est capitaine de bateau et lieutenant sous le gouverneur Isaac de Razilly qui l'amène en Nouvelle-France en 1632. Lorsque ce dernier meurt en 1635, Charles d'Aulnay prend sa place au poste de gouverneur d'Acadie. Durant sa carrière, d'Aulnay est un grand promoteur de la colonisation de l'Acadie, notamment de la colonie de Port-Royal (N.-É.). Il fait construire des forts, défriche des terres dans la région de Pentagouët et fait venir des familles de France pour peupler la colonie. À sa mort, on compte une population d'environ 500 personnes réparties dans quatre postes.

Toutefois, il est surtout connu pour sa longue et dévastatrice querelle avec son rival et autre gouverneur Charles de Saint-Étienne de La Tour. À cette époque, l'Acadie était administrée par deux partis : sous l'autorité de la Compagnie de la Nouvelle-France, d'Aulnay commande à Port-Royal et à La Hève (près de Bridgewater, N.-É.), tandis que La Tour commande au cap de Sable (N.-É.) et à la rivière Saint-Jean. Leur rivalité prend fin avec une victoire militaire d'Aulnay en 1645.

*Source : L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com
Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Charles de Saint-Étienne de La Tour (1593-1666)

Né en France, Charles de Saint-Étienne de La Tour part pour l'Acadie en 1610 avec son père, Claude de Saint-Étienne de La Tour. À cette époque, la France ne se préoccupe pas beaucoup du sort de l'Acadie. Durant les 56 ans qu'il passe en Acadie, Charles de Saint-Étienne de La Tour s'est retrouvé impliqué dans le développement de colonies (Port-Royal, fort Lomeron au cap de Sable [N.-É.], fort Sainte-Marie à l'embouchure de la rivière Saint-Jean) et dans la traite des fourrures. C'est surtout le grand conflit qui l'oppose à Charles de Menou d'Aulnay (l'autre candidat au poste de gouverneur de l'Acadie) qui a retenu l'attention. Pendant une décennie (vers 1635-1645), les deux hommes se livrent une lutte qui dégénère vite en conflit armé et qui paralyse le développement de la colonie. À la mort d'Aulnay en 1650, Charles de Saint-Étienne de La Tour redevient gouverneur de l'Acadie et épouse Mme d'Aulnay (Jeanne Motin). Après être fait prisonnier par les Anglais, La Tour est emmené en Angleterre où il est forcé de prêter serment de fidélité à la couronne britannique. En 1656, il se retire de toute activité commerciale et politique et s'installe avec sa femme au cap de Sable (N.-É.), où il meurt en 1666.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com

Isaac de Razilly (1587-1635)

Isaac de Razilly fait carrière dans la marine française avant de s'embarquer pour l'Acadie. Grâce à son métier de capitaine, il a la chance de parcourir le monde. En 1626, le Cardinal de Richelieu (bras droit du roi Louis XIII) vient lui demander son avis sur l'état de la marine française et sa présence dans le monde. Pour lui répondre, Razilly écrit un rapport qui dit que la France devrait faire plus d'effort pour dominer les mers et augmenter ses activités commerciales à l'extérieur du royaume. Richelieu écoute ses recommandations et fonde la Compagnie des Cent-Associés (ou Compagnie de la Nouvelle-France) qui a comme but de coloniser l'Amérique française. En 1632, Razilly devient lieutenant général du roi en Nouvelle-France et emmène environ 300 hommes avec lui pour fonder la colonie de La Hève sur la côte sud de la N.-É. actuelle (près de Bridgewater). Il reprend aussi le contrôle de Port-Royal (Annapolis Royal, N.-É.) qui était tombée aux mains des Écossais depuis 1621. Il meurt de façon soudaine à La Hève en 1635, ce qui porte un dur coup aux efforts de colonisation en Acadie.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com

Samuel de Champlain (v. 1567-1635)

Samuel de Champlain est né en France en 1567. Il existe peu d'information au sujet de sa jeunesse et les historiens ne connaissent pas de portrait authentique de Champlain. En 1603, il explore ce qui est devenu aujourd'hui le fleuve Saint-Laurent avec un autre navigateur. En 1604, il se rend en Acadie avec le sieur de Mons pour fonder une colonie. Il est le cartographe et son but est de trouver l'emplacement idéal pour établir une colonie. Le choix de de Mons s'arrête sur l'île Sainte-Croix (aujourd'hui l'île Dochet, Maine, É.-U.), puis sur Port-Royal (N.-É.). Champlain reste en Acadie jusqu'en 1607, puis retourne en France. À son retour au Canada en 1608, il fonde le poste de traite de Québec, où le commerce des fourrures avec les peuples autochtones peut plus facilement être contrôlé.

*Sources : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com

Nicolas Denys (1598-1688)

Nicolas Denys est un colon, entrepreneur-commerçant qui arrive en Acadie en 1632 et y passe les 40 prochaines années de sa vie. Au cours de ces années, Nicolas Denys se lance en affaires dans différents domaines : pêcheries à Port-Rossignol (Liverpool, N.-É.), exportation de bois à La Hève (près de Bridgewater, N.-É.), expéditions de pêche à Terre-Neuve, entreprise de pêche et traite des fourrures à Saint-Pierre (Cap-Breton, N.-É.) etc. En 1653, il obtient de la Compagnie de la Nouvelle-France les droits d'exploiter un large territoire qui s'étend de Canseau (Cap-Breton actuel) jusqu'en Gaspésie et qui comprend l'île Saint-Jean (Î.-P.-É.). Il établit son bureau central à Nipisiguit (Bathurst, N.-B.). Aucun des établissements fondés par Denys ne deviendra permanent. Plusieurs de ses entreprises échouent, en partie à cause des conflits que Denys a rencontré avec le gouverneur Charles de Menou d'Aulnay. Plus tard, Nicolas Denys publie un livre : *Description et histoire naturelle des côtes de l'Amérique du nord* (1672) qui est un compte rendu vivant de l'Acadie. Cet ouvrage est aujourd'hui un des plus importants documents du XVII^e siècle.

*Source : L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com
Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Pierre du Gua de Mons (v. 1558-1628)

Le sieur de Mons est reconnu comme le fondateur du premier établissement permanent français en Amérique du Nord. À la fin du XVI^e siècle, le roi de France s'intéresse de plus en plus au Canada. En 1603, Pierre du Gua de Mons reçoit le mandat de fonder une colonie pour peupler la Nouvelle-France. C'est à l'île Saint-Croix (qui appartient aujourd'hui au Maine, É.-U.), en 1604, que de Mons, accompagné de Samuel de Champlain, choisit d'établir sa première colonie en Acadie. Pour différentes raisons (maladies, famine), ce premier effort est un échec et le sieur de Mons décide de déménager la colonie à Port-Royal (N.-É.) l'année suivante. C'est lui qui envoie Champlain fonder la colonie de Québec en 1608. Il repart en France en 1607 pour ne plus jamais revenir au Canada.

*Sources : L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com

L'Acadie : L'Histoire et les histoires : www.acadie1755.ca

Jean-Pierre Roma (v. 1715-1757)

Né à Bordeaux en France, Jean-Pierre Roma est un entrepreneur qui arrive à l'île Saint-Jean (Î.-P.-É. actuelle) en 1732. Il est l'un des quatre associés qui forment la Compagnie de l'Est de l'île Saint-Jean. Après avoir obtenu une grande terre dans l'est de l'île, la Compagnie veut y installer des colons pour développer un établissement durable. L'emplacement est connu sous le nom de Trois-Rivières (aujourd'hui Brudenell Point, près de Montague, Î.-P.-É.). Jean-Pierre Roma investit beaucoup d'argent et d'effort pour développer la colonie; il voulait que Trois-Rivières devienne un centre de pêche important et une plaque tournante du commerce entre la France, le Canada, l'île Saint-Jean et les Antilles. Malheureusement, une série d'événements et de disputes sont venus contrecarrer les plans de Jean-Pierre Roma. En 1745, Trois-Rivières est détruite par une troupe de soldats venus de la Nouvelle-Angleterre. Jean-Pierre et sa famille réussissent à s'échapper et vont s'établir à Québec. En 1757, il quitte Québec pour la Guadeloupe, où il travaillera comme administrateur.

*Sources : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Collection de fiches *Lieux historiques de l'Î.-P.-É.*, fiche n° 30. Disponible en ligne au

<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1027534&lang=F>

Site « Roma à Trois Rivières » (en anglais seulement) : <http://www.roma3rivers.com/index.html>

Alexandre Bourg dit Belle-Humeur (1671-1760)

Alexandre Bourg est né à Port-Royal (Annapolis Royal, N.-É. actuelle) en 1671. Vers 1694, Alexandre s'établit à Grand-Pré (N.-É.) où il fonde une famille avec sa femme Marguerite Melanson. Lorsque l'Acadie tombe aux mains des Anglais en 1710, il est nommé notaire du bassin des Mines et son travail consiste à représenter les colons Acadiens de la région auprès des autorités britanniques de Port-Royal. Au cours de sa carrière, Alexandre est suspendu de ses fonctions à quelques reprises pour cause de négligence dans ses comptes. Il est aussi soupçonné d'avoir collaboré avec les troupes de François Du Pont Duvivier lorsque celui-ci décide de reconquérir l'Acadie au nom de la France.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

L'Acadie : L'Histoire et les histoires : www.acadie1755.ca

Joseph Brossard (Broussard) dit Beausoleil (1702-1765)

Joseph Brossard est né à Port-Royal (Annapolis Royal, N.-É.). En 1725, il épouse Agnès Thibodeau et ils vont s'installer dans le sud du Nouveau-Brunswick actuel avec le frère de Joseph. À plusieurs reprises, Joseph s'est retrouvé mêlé à des disputes entre les autorités françaises et britanniques. Pendant la Déportation, Joseph et sa famille se sont probablement réfugiés dans les bois dans la région de la rivière Petitcodiac. De là, il organise un mouvement de résistance acadien contre les Anglais. Il est finalement emprisonné en 1762. Lorsqu'il est relâché (en 1764), Joseph Brossard conduit un groupe d'Acadiens en Louisiane, où ils fondent quelques paroisses.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
L'Acadie : L'Histoire et les histoires : www.acadie1755.ca

Michel Haché-Gallant (v. 1663-1737)

L'origine de Michel Haché dit Gallant est obscure. Selon les documents disponibles, Michel Haché Gallant est né en Acadie vers 1661, fils de Pierre Larché originaire de Montdidier, Picardie, en France, et d'une Mi'kmaq de l'Acadie. Devenu orphelin en 1668, il est confié à Michel Le Neuf de la Vallière, gendre de Nicolas Denys. Michel déménage dans la seigneurie de Le Neuf à Beaubassin (près d'Amherst en N.-É. actuelle) vers 1676. En 1690, Michel épouse Anne Cormier avec qui il aura douze enfants. En 1720, il déménage sa famille à l'île Saint-Jean et s'installe à Port-la-Joie, une colonie française qui vient tout juste d'être créée. Pendant le Régime français, sa famille est la plus importante de l'île Saint-Jean. Il est l'ancêtre des familles Haché et Gallant des provinces Maritimes.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
Bibliothèque et Archives Canada en ligne : <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/205/301/ic/cdc/acadie/port1.htm>

Françoise-Marie Jacquelin (de Saint-Étienne de LaTour) (1602-1645)

Lorsqu'elle épouse Charles de Saint-Étienne de La Tour en 1640, ce dernier est déjà impliqué dans une lutte contre Charles de Menou d'Aulnay pour le commandement de l'Acadie. Tout au long de ce conflit, elle soutient son mari et constitue une alliée précieuse. En 1642, elle se rend en France et réussit à convaincre le roi d'envoyer des soldats et des approvisionnements pour aider son mari à combattre son rival. En 1645, alors que Charles de Saint-Étienne de La Tour est absent de Saint-Jean, Charles d'Aulnay décide d'attaquer. C'est Françoise-Marie qui commande le fort et malgré une défense énergique, d'Aulnay gagne la bataille au bout de quelques jours. Elle meurt trois semaines après l'attaque, après n'avoir passé que cinq ans en Acadie. Françoise-Marie Jacquelin est, selon quelques historiens, l'héroïne la plus remarquable des débuts de l'histoire de l'Acadie.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com

Philippe Mius d'Entremont (v. 1601- v. 1701)

Philippe Mius d'Entremont était capitaine dans un régiment en France quand il décide de venir travailler en Acadie en 1650 comme commandant des troupes du roi avec son ami d'enfance, le nouveau gouverneur Charles de Saint-Étienne de La Tour. Pour le remercier de ses services, La Tour lui donne des terres dans la région de Pobomcoup (région de Pubnico, près de Yarmouth, N.-É. actuelle) et le nomme baron (*baronnie de Pobomcoup*). Philippe d'Entremont met beaucoup d'effort à défricher et développer sa seigneurie jusqu'en 1670. Après cette date, ses fonctions de procureur du roi l'amènent à suivre le gouverneur dans différents établissements de l'Acadie : Port-Royal, Beaubassin, Pentagouet, etc. Il lègue le titre de baron de Pobomcoup à son fils aîné (Jacques) et la seigneurie reste dans la famille jusqu'à la Déportation. Après trois siècles, on compte encore aujourd'hui plusieurs centaines de familles du même nom dans la région de Pubnico (N.-É.).

*Source : Musée des Acadiens des Pubnicos : <http://www.museeacadien.ca/argyle/html/fgenealogie2.htm>
Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Marc Lescarbot (v. 1570 – 1642)

Marc Lescarbot est un avocat et un auteur né en France vers 1570. Un jour, un de ses clients (le colonisateur Jean de Biencourt de Poutrincourt) lui offre de venir en Nouvelle-France avec lui. En 1606, Lescarbot s'embarque donc pour l'Acadie. Il reste dans la colonie de Port-Royal (N.-É.) jusqu'en 1607. À son retour en France, Marc Lescarbot commence à écrire un livre qu'il intitule *Histoire de la Nouvelle-France* (publié en 1609). Dans son livre, Lescarbot raconte ses voyages (et ceux d'autres colonisateurs) en Acadie, décrit son expérience à Port-Royal, parle des possibilités de colonisation et d'une exploitation réaliste des ressources naturelles en Amérique du Nord. Les récits de Lescarbot sont très appréciés des historiens, car l'auteur ne fait pas que décrire; il exprime beaucoup d'idées personnelles et s'intéresse particulièrement aux Amérindiens (Mi'kmaq). Lescarbot a aussi produit la première pièce de théâtre écrite en français jouée en Amérique du Nord (*Le Théâtre de Neptune*, à Port-Royal, en 1606).

*Source : L'Encyclopédie canadienne en ligne : www.thecanadianencyclopedia.com
Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca

Jeanne Motin (Mme d'Aulnay, v. 1615-1666)

Jeanne Motin est la fille d'un des associés de la compagnie d'Isaac de Razilly. Elle arrive en Acadie en 1636 et épouse Charles de Menou d'Aulnay, gouverneur d'Acadie de 1635 à 1650 (voir sa mini-biographie). Durant ses années de gouverneur, d'Aulnay se dispute souvent avec son grand rival Charles de Saint-Étienne de La Tour au sujet du contrôle de l'Acadie (voir sa mini-biographie). Les projets de colonisation d'Aulnay sont très coûteux et Jeanne doit vite trouver un moyen de payer les dettes de son mari lorsque celui-ci meurt en 1650. Un des créanciers d'Aulnay, Emmanuel Le Borgne, met beaucoup de pression pour se faire rembourser. Jeanne Motin envoie un messenger en France qui réussit à convaincre quelqu'un de payer la moitié de ses dettes en échange de la moitié du domaine et du commerce de fourrures de d'Aulnay. En 1653, elle épouse l'ancien rival de son mari (La Tour). Le couple vit à l'embouchure de la rivière Saint-Jean jusqu'en 1656 pour ensuite déménager au cap de Sable (N.-É.). Ils auront cinq enfants.

*Source : Dictionnaire biographique du Canada en ligne : www.biographi.ca
Parcs Canada- Lieu historique national de Fort-Anne : <http://www.pc.gc.ca>

Annexe 9-I3a

Profil du personnage³⁸

Information de base

Nom complet du personnage	
Date et lieu de naissance	
Date et lieu de décès	
Nationalité	
Occupation(s)	
Description physique	
Autres membres de sa famille (le cas échéant)	
Autres faits pertinents sur sa vie personnelle	

³⁸ Adapté du *Blackline Master #3A* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 151. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Événements majeurs³⁹

Événements historiques importants	Événements personnels importants
<p>date(s) : événement :</p> <p>Résumé :</p>	<p>date(s) : événement :</p> <p>Résumé :</p>
<p>date(s) : événement :</p> <p>Résumé :</p>	<p>date(s) : événement :</p> <p>Résumé :</p>
<p>date(s) : événement :</p> <p>Résumé :</p>	<p>date(s) : événement :</p> <p>Résumé :</p>

³⁹ Adapté du *Blackline Master #3B* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 152. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-I4

Éléments de preuve de grandeur⁴⁰

Critères importants	Éléments de preuve
Qualités personnelles impressionnantes	
Obstacles majeurs surmontés	
Accomplissements importants	
Impact sur l'Acadie et sur l'histoire	

⁴⁰ Adapté du *Blackline Master #4* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 153. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-I5

Profil de la personnalité du personnage⁴¹

	Indices ou information pertinente	Conclusion
Surnom		
Événement intéressant ou inhabituel qui s'est produit pendant son enfance		
Le personnage aime ou déteste...		
Mentors ou grandes influences		

⁴¹ Adapté du *Blackline Master #5* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 154-155. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-15 (suite)

	Indices ou information pertinente	Conclusion
Plus grandes craintes ou insécurités		
Le secret de son succès		
Ses sentiments par rapport au succès		
Quel conseil donnerait- il (elle) aux Canadiens d'aujourd'hui qui veulent devenir importants?		

Annexe 9-I6

Évaluation des candidats⁴²

Évalue la grandeur de chaque candidat en utilisant l'échelle suivante. Fournis des éléments de preuve pour justifier ton évaluation.

0	1	2	3
Critère absent	Critère présent dans une certaine mesure	Critère presque complètement présent	Critère totalement présent

	Qualités personnelles exemplaires	Contribution positive remarquable	A surmonté l'adversité
Nom :	Faits : 0 1 2 3	Faits : 0 1 2 3	Faits : 0 1 2 3
Nom :	Faits : 0 1 2 3	Faits : 0 1 2 3	Faits : 0 1 2 3

⁴² Adapté du *Blackline Master #6A-B* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 156-157. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-I7

Le gagnant est...⁴³

Selon moi, _____ est le/la meilleur(e) candidat(e) pour le titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ».

Je crois qu'il/elle est le/la meilleur(e) parce que :

-
-
-
-

L'autre candidat le plus méritant est _____ pour les raisons suivantes :

-
-
-
-

Mais je pense que ce candidat n'est pas aussi impressionnant que celui que j'ai choisi parce que...

⁴³ Adapté du *Blackline Master #7* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 158. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-I8

Évaluation des présentations⁴⁴

Utilise l'échelle de notation suivante pour évaluer la présentation de chaque candidat.

	À développer	Compétent	Bien développé
Explications convaincantes des qualifications du candidat	Le participant n'est pas capable d'expliquer de façon efficace les qualifications de son personnage au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ». 1	Le participant explique de façon assez efficace les qualifications de son personnage au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ». 3	Le participant explique de façon très efficace les qualifications de son personnage au titre de « Plus grand citoyen d'Acadie ». 5
Crédibilité, constance du rôle	Le participant n'est ni crédible ni constant dans son jeu de rôle. 1	Le participant est généralement crédible mais n'est pas constant dans son jeu de rôle. 3	Le participant est très crédible et constant dans son jeu de rôle. 5
Style de présentation efficace	Le participant n'a presque pas regardé l'auditoire. Son discours était presque inaudible. 1	Le participant a regardé l'auditoire la moitié du temps. La majeure partie de son discours a été compris de l'auditoire. 3	Le participant s'est adressé à l'auditoire en tout temps. Chaque mot a été bien compris par l'auditoire. 5

⁴⁴ Adapté du *Blackline Master #9* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 160. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-I9

Évaluation du dossier⁴⁵

Utilise l'échelle de notation suivante pour évaluer le dossier de chaque élève.

	À développer	Compétent	Bien développé
Tâche exécutée avec soin	Aucune des quatre composantes du dossier n'ont été exécutées avec soin. 1	Deux des quatre composantes du dossier ont été exécutées avec soin. 3	Les quatre composantes du dossier ont été exécutées avec soin. 5
Information appropriée et spécifique	Il y a beaucoup de faits erronés et l'information reste vague, sans spécification. 1	Il y a quelques erreurs historiques mineures et l'information est assez spécifique, mais il y a plusieurs réponses vagues. 3	Chaque information est historiquement précis et le dossier est rempli d'information spécifique. 5
Profil crédible de la personnalité du personnage	Le profil de personnalité du personnage manque de profondeur et n'est pas crédible selon l'information disponible à son sujet. 1	Le profil de personnalité du personnage présente assez de profondeur et est assez crédible selon l'information disponible à propos du personnage, mais il y a un léger manque de cohérence. 3	Le profil de personnalité du personnage présente une profondeur considérable et est très crédible selon l'information disponible à propos du personnage. 5

⁴⁵ Adapté du *Blackline Master #8* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 159. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-I10

Évaluation des choix des élèves⁴⁶

Utilise l'échelle de notation suivante pour évaluer le travail d'évaluation des candidats des élèves (copies de l'Annexe 9-I6 : « Évaluation des candidats »).

	À développer	Compétent	Bien développé
Avoir rempli l'Annexe 9-16	Peu de faits et de preuves pertinents sont utilisés pour appuyer l'évaluation du candidat. 1	Des faits et des preuves pertinents sont utilisés dans la plupart des cas. 3	Des faits et des preuves pertinents sont utilisés partout. 5
Évaluation plausible	Les faits et les preuves utilisés n'appuient que très peu l'évaluation du candidat. 1	Les faits et les preuves utilisés appuient l'évaluation dans la plupart des cas. 3	Les faits et les preuves appuient clairement l'évaluation dans tous les cas. 5

⁴⁶ Adapté du *Blackline Master #10* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 161. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-I11

Évaluation de la décision⁴⁷

Utilise l'échelle de notation suivante pour évaluer le travail d'évaluation des candidats des élèves (copies de l'Annexe 9-I7 : « Le gagnant est... »).

	À développer	Compétent	Bien développé
Raisons plausibles	Aucune raison plausible n'est fournie au sujet du meilleur candidat. 1	Deux raisons plausibles sont fournies au sujet du meilleur candidat. 3	Quatre raisons plausibles (ou plus) sont fournies au sujet du meilleur candidat. 5
Reconnaissance des qualités d'autres candidats	L'élève ne donne aucune raison pour le 2 ^e meilleur candidat. 1	L'élève donne deux raisons plausibles pour le 2 ^e meilleur candidat. 3	L'élève identifie quatre raisons plausibles (ou plus) pour le 2 ^e meilleur candidat. 5

⁴⁷ Adapté du *Blackline Master #11* trouvé dans Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) *Early Contact and Settlement in New France*, 2002, The Critical Thinking Consortium, p. 162. Reproduit avec la permission de Critical Thinking Consortium (www.tc2.ca)

Annexe 9-J

Fond de carte – L'océan Atlantique



*Source : http://d-maps.com/pays.php?lib=atlantique_nord_cartes&num_pay=273&lang=fr

Annexe 9-K

Fiches techniques : les 3 composantes du commerce triangulaire

La France



*Source (carte) : http://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9ographie_de_la_France

Relief	Nord-ouest : plaines ondulées Sud-est et sud : régions montagneuses (zone alpine)
Climat	L'ouest subit une influence océanique : été frais, hiver doux (plus froid dans certains endroits) L'est subit une influence méditerranéenne : été chaud et sec, hiver doux et humide. Zone alpine : climat de montagne (hiver froid, été frais et humide)
Végétation	La végétation varie selon le climat et le relief, ce qui donne lieu à deux principaux domaines : 1) <u>Domaine bioclimatique océanique</u> : forêt de feuillus (plusieurs variétés de chênes, hêtre, bouleau, châtaigniers, noyers) et quelques espèces de résineux plus au nord. 2) <u>Domaine bioclimatique méditerranéen</u> : la végétation qui y pousse est adaptée au climat méditerranéen et doit composer avec les périodes de sécheresse et la chaleur : feuilles et tiges protégées d'une couche cireuse, écorces épaisses, rameaux courts, épines ou petites feuilles, longues racines pénétrant profondément dans le sol à la recherche de l'humidité, etc.
Activités économiques (XVII^e – XVIII^e siècles)	- Manufactures dans plusieurs domaines (produits de luxe, textiles, etc.) - Commerce international entre les grandes villes - Peuple majoritairement agricole

Annexe 9-K (suite)

Les Antilles françaises



*Source (carte): <http://www.deshotelsetdesiles.com/fr/caraibes-francaises.html>

Principales colonies	Saint-Domingue, Sainte-Lucie, Guadeloupe, Martinique, Guyane																																																				
Relief	Archipel situé dans la mer des Caraïbes (Le mot « Antilles » désigne l'ensemble des îles présentent dans le bassin de la mer des Caraïbes.)																																																				
Climat	<p>Cette région du monde compte 2 saisons : la saison sèche (janvier à juin) et la saison humide (juillet à décembre). Dans les régions montagneuses, le climat est plus frais et plus humide.</p> <div data-bbox="568 1150 1286 1621" data-label="Figure"> <table border="1"> <caption>Normales de températures et de précipitations au Raizet</caption> <thead> <tr> <th>Mois</th> <th>Températures maxi (°C)</th> <th>Températures mini (°C)</th> <th>Précipitations (mm)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Janv</td><td>29</td><td>19</td><td>100</td></tr> <tr><td>Fév</td><td>29</td><td>19</td><td>100</td></tr> <tr><td>Mars</td><td>29</td><td>19</td><td>100</td></tr> <tr><td>Avril</td><td>29</td><td>20</td><td>100</td></tr> <tr><td>Mai</td><td>30</td><td>21</td><td>100</td></tr> <tr><td>Juin</td><td>30</td><td>22</td><td>100</td></tr> <tr><td>Juillet</td><td>31</td><td>23</td><td>150</td></tr> <tr><td>Août</td><td>31</td><td>23</td><td>150</td></tr> <tr><td>Sept</td><td>31</td><td>23</td><td>200</td></tr> <tr><td>Oct</td><td>31</td><td>23</td><td>200</td></tr> <tr><td>Nov</td><td>30</td><td>22</td><td>150</td></tr> <tr><td>Déc</td><td>29</td><td>21</td><td>100</td></tr> </tbody> </table> </div> <p>*Source : http://www.laguadeloupe.com/guadeloupe-leclimat.php</p>	Mois	Températures maxi (°C)	Températures mini (°C)	Précipitations (mm)	Janv	29	19	100	Fév	29	19	100	Mars	29	19	100	Avril	29	20	100	Mai	30	21	100	Juin	30	22	100	Juillet	31	23	150	Août	31	23	150	Sept	31	23	200	Oct	31	23	200	Nov	30	22	150	Déc	29	21	100
Mois	Températures maxi (°C)	Températures mini (°C)	Précipitations (mm)																																																		
Janv	29	19	100																																																		
Fév	29	19	100																																																		
Mars	29	19	100																																																		
Avril	29	20	100																																																		
Mai	30	21	100																																																		
Juin	30	22	100																																																		
Juillet	31	23	150																																																		
Août	31	23	150																																																		
Sept	31	23	200																																																		
Oct	31	23	200																																																		
Nov	30	22	150																																																		
Déc	29	21	100																																																		
Végétation	<ul style="list-style-type: none"> - Forêt tropicale - Végétation plus luxuriante dans les régions rocheuses et montagneuses parce que les précipitations y sont plus abondantes - Nombreuses vallées et plaines dans d'autres régions. Ces régions sont propices à l'agriculture. À cette époque (XVII^e et XVIII^e siècle), la canne à sucre, le café et le tabac sont les produits les plus importants pour les Européens. 																																																				

Annexe 9-K (suite)

La Nouvelle-France



*Source (carte) : http://www.dufour.royaume.com/ang_nom.htm

Principales colonies	Le Canada (colonie de Québec, Montréal, Trois-Rivières, etc.), l'Acadie (Nouvelle-Écosse actuelle), l'île Saint-Jean, l'île Royale, Plaisance (T.-N.)
Relief/hydrographie	<ul style="list-style-type: none"> - Canada : plaine de la vallée du fleuve Saint-Laurent, bouclier canadien dans les « pays d'en haut » (nord-ouest du Québec et une partie de l'Ontario), plusieurs rivières et lacs - Acadie : vallée d'Annapolis (le long de la rivière Annapolis et de la baie de Fundy, N.-É.), collines ondulées, hautes falaises le long des côtes - île Saint-Jean : plaines vallonnées - île Royale : montagnes, côtes rocheuses, vallées aux pentes douces, lac Bras d'Or
Climat	<ul style="list-style-type: none"> - Vallée du Saint-Laurent : climat continental humide (hiver froid et neigeux, été frais) - Acadie, île Saint-Jean, île Royale, Plaisance : climat maritime (hiver doux, été frais, accompagné de plus de précipitations)
Végétation	<ul style="list-style-type: none"> - Canada : forêt boréale mixte (avec plus de conifères), sol fertile dans la vallée du Saint-Laurent - Acadie, île Saint-Jean, île Royale, Plaisance : forêt mixte (avec plus de feuillus), sol fertile dans la vallée d'Annapolis, à l'île Saint-Jean et dans une partie de l'île Royale

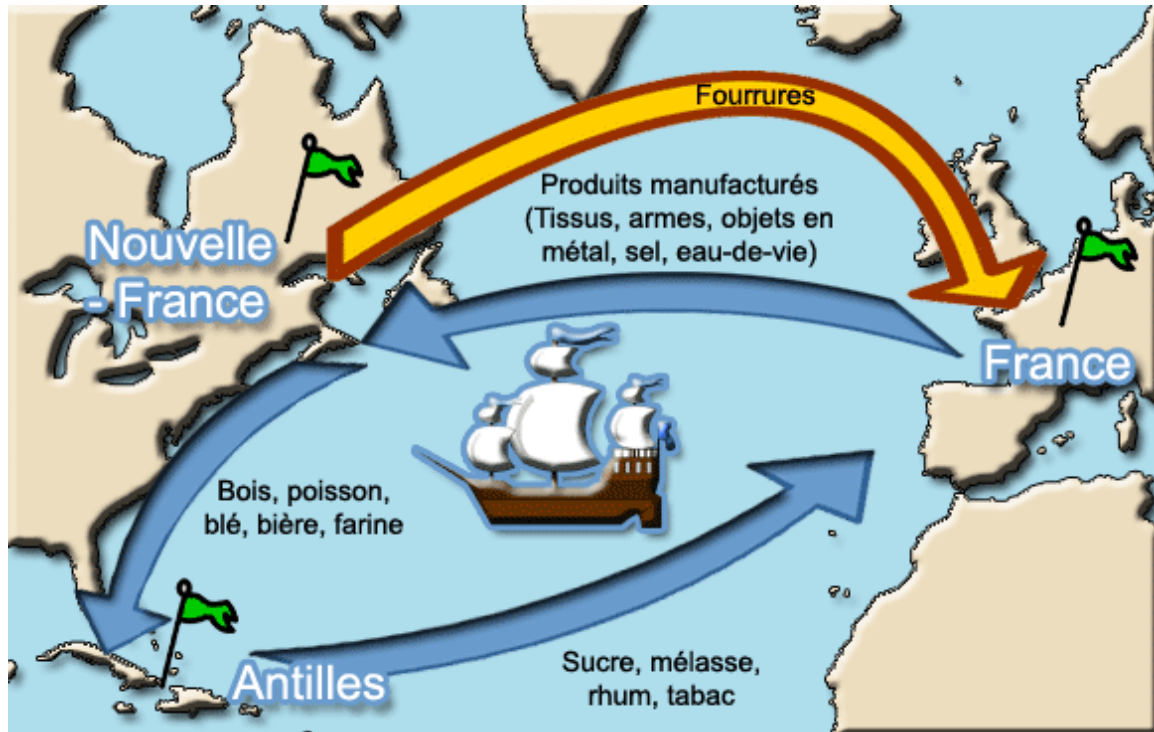
Annexe 9-L1

Commerce triangulaire : Liste de produits échangés

blé	sucre	bière
armes	poisson	fourrures
bois	tissus	rhum
tabac	farine	couteaux
sel	mélasse	ustensiles de métal
pois		

Annexe 9-L2

Le commerce triangulaire – Exemple



*Source : http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=698

Annexe 9-M

Données de recensement de trois communautés acadiennes de l'île Saint-Jean

Malpèque

(Aujourd'hui la région de Port Hill, comté de Prince, fondé en 1728)

Noms de famille des hommes : Arsenault, Blanchard, Boudrot, Comeau, Daigre, DesRoches, Doucet, Dugas, Giroir, Jahan (dit Laviolette), LeBlanc, Martin (dit Barnabé), Poirier, Richard

Noms de familles des femmes : Arsenault, Boudrot, Bourg, Breau, Caissie, Carret, Doucet, Dugas, Girouard, Hébert, Henry, Landry, Nuirat, Poirier, Richard, Savoie, Thibodeau

Population : 201 personnes, réparties dans 32 foyers

Occupation des hommes chefs de foyer :

habitant-laboureur (fermier) - 26
habitant-laboureur et navigateur - 2
habitant-laboureur et forgeron - 1
habitant-laboureur et pêcheur - 1

Veuve fermière, chef de foyer : 2

Veuf, chef de foyer : 3

Animaux : 74 boeufs, 47 vaches, plus de 25 veaux¹, 2 taureaux, 16 génisses², 202 brebis et moutons, 87 cochons et truies, 2 chevaux, 77 poules³, 19 oies.

Semences : 215 boisseaux de blé, 27 de pois, 3 d'orge et 4^{1/2} d'avoine

Manque de semences : Les habitants de Malpèque avaient suffisamment de terre de défrichée pour semer un autre 421 boisseaux de semences.

Note : Un boisseau est une ancienne mesure de capacité pour les matières sèches qui équivaut à environ 13 litres.

*Source : Données tirées du recensement effectué à l'été de 1752 à l'île Saint-Jean par Joseph de La Roque et fournies par Georges Arsenault.

¹ Dans trois cas, La Roque ne précise pas le nombre de veaux sur la ferme, indiquant simplement une « vache et sa suite ».

² Une taure, c'est-à-dire une jeune vache qui n'a pas encore vêlé.

³ La Roque écrit parfois « poule », parfois « gélinne ».

Annexe 9-M

Établissement acadien de Malpèque

– Information supplémentaire pour l'enseignant –

**Une famille de Malpèque
(telle que décrite par Joseph de la Roque dans le recensement de 1752)**

Abraham Arceneaud, dit le petit Abraham, natif de l'Accadie, âgé de 50 ans, il y en a 11 qu'il est dans le pays, habitant laboureur, marié avec Marie Joseph Savoye âgée de 42 ans.

Ils ont 10 enfants, 5 garçons et 5 filles :

Jean Baptiste, âgé de 16 ans
Jacques, âgé de 12 ans
Joseph, âgé de 8 ans
Hilarion, âgé de 4 ans
Baptiste, âgé de 2 ans
Anne, âgée de 20 ans
Marie Joseph, âgée de 18 ans
Anne Anastasie, âgée de 14 ans
Marguerite, âgée de 10 ans
Martine, âgée de 6 ans

Ils ont en bestiaux : 2 boeufs, 2 vaches, 2 veaux, 5 moutons, 8 brebis et 3 cochons.

Le terrain sur lequel ils sont établis est situé au Ouest du havre de Malpec, il leur a été donné par Messieurs Duchambon et Dubuisson sur lequel ils ont fait un deffriché où ils pourront semmer 32 boisseaux de bled, ils n'ont semmé que 6 boisseaux et demy de froment n'ayant pas davantage de semence.

Note :

La quantité de terre défrichée à Malpèque en 1752 est assez importante, mais en raison d'une grande pénurie de grains de semences, une bonne partie de ces terres n'a pu êtreensemencée. Joseph La Roque explique « que cela a été occasionné par les mauvaises années que ces pauvres habitans ont supporté pendant trois ans consécutifs ». La première année, les grains et les légumes furent dévorés par une quantité prodigieuse de « mullots » et la seconde par « des légions innombrables de sauterelles ». La troisième année, « leur bled a été totalement échaudé ». Dans son rapport aux autorités, le recenseur fait un vibrant plaidoyer pour que les habitants de Malpèque soient secourus :

Ce sont ces trois années d'angoisse qui ont réduit ces pauvres habitans dans la dernière des indigences, il y en a et le plus grand nombre parmy eux qui n'ont vû du pain il y a au moins six mois et qu'ils ne subsistoient que des coquillages qu'ils ramassent à marée basse sur les rivages du havre, il est encore certain que sy le Roy ne leur fait un don gratuit où un prêt en grains pour qu'ils puissent ensemencer leurs terres au printems prochain, ils seront dans la dure nécessité de déguerpir de l'endroit, s'ils n'y veulent pas mourir de faim, n'y pouvant faire d'aucune espèce de commerce.

*Source : Georges Arsenault

Annexe 9-M

Données de recensement de trois communautés acadiennes de l'île Saint-Jean

Havre-aux-Sauvages

(Aujourd'hui « Savage Harbour, comté de Kings, fondé en 1720)

Noms de famille des hommes : Bourey, Chenêt, Chiasson, Compagnon, de La Foresterie, Delaunay, Deveau, Habel dit Duvivier, Pothier, Renaud, Tudal

Noms de famille des femmes : Boudrot, Caissie, Chiasson, Doucet, Labauve, Nuirat, Poithier, Robichaud

Population : 76 personnes, réparties dans 11 foyers

Occupation des hommes chefs de foyer :

habitant-laboureur (fermier) - 4
habitant-laboureur et pêcheur - 6
pêcheur - 1

Veuve fermière, chef de foyer : 1

Veuf, chef de foyer : 0

Animaux : 33 boeufs, 28 vaches, plus de 20 veaux¹, 8 taureaux, 13 génisses², 113 brebis et moutons, 59 cochons et truies, 4 chevaux, 213 poules, 6 oies, 5 dindes.

Semences : 92 boisseaux de blé, 1 d'avoine

Manque de semences en 1752 : Les habitants de Havre-aux-Sauvages avaient suffisamment de terre de défrichée pour semer un autre 240 boisseaux de semences.

Note : Un boisseau est une ancienne mesure de capacité pour les matières sèches qui équivaut à environ 13 litres.

*Source : Données tirées du recensement effectué à l'été de 1752 à l'île Saint-Jean par Joseph de La Roque et fournies par Georges Arsenault.

¹ Dans un cas, La Roque ne précise pas le nombre de veaux sur la ferme, indiquant simplement une « vache et sa suite ».

² Une taure, c'est-à-dire une jeune vache qui n'a pas encore vêlé.

Annexe 9-M

Établissement acadien de Havre-aux-Sauvages

– Information supplémentaire pour l'enseignant –

**Une famille de Havre-aux-Sauvages
(telle que décrite par Joseph de la Roque dans le recensement de 1752)**

Julien Compagnon, habitant pêcheur et laboureur, natif de la paroisse de Saint Michel des Loups, évêché d'Avrancher en Normandie, âgé de 23 ans et il y en a quatre qu'il est dans le pays, marié avec [la veuve] Cécille Nuirat¹, native de l'Acadie, âgée de 39 ans.

Ils ont 6 enfants :

- Jean Poitier, âgé de 22 ans
- Christophe [Poitier], âgé de 18 ans
- Louis [Poitier], âgé de 16 ans
- Henriette [Poitier], âgée de 13 ans
- Suzanne [Poitier], âgée de 5 ans
- Marie Compagnon, âgée d'un an

Ils ont en bestiaux : 2 boeufs, 2 vaches, 2 taureaux, une génisse, un veau, 6 moutons, une cavale [cheval], 9 cochons et 30 poules ou poullets.

Le terrain où ils sont établis a été concédé à feu Louis Poitier par Messieurs de Pensens et Dubuisson en 1736 et homologué par Messieurs de Brouillan et Le Normant. Ils ont fait un défriché où ils ont semé 12 boisseaux de bled froment, et il leur reste encore du guéret pour en semer 28 boisseaux.

*Source : Georges Arsenault

¹ Cécile était la veuve de Louis Pothier qu'elle avait épousé à Beaubassin, en Acadie, le 3 février 1733. Elle a marié Julien Compagnon le 19 janvier 1751.

Annexe 9-M

Données de recensement de trois communautés acadiennes de l'île Saint-Jean

Anse-à-Pinnet

(Aujourd'hui « Pinnette », comté de Kings, fondé en 1750)

Noms de famille des hommes : Apart, Aucoin, Boudrot, Dugas, Gautreau, Henry, Michel, Naquin, Pitre.

Noms de famille des femmes : Aucoin, Blanchard, Bourg, Breau, Guérin, Hébert, LeBlanc, Le Juge, Michel, Thériault, Thibodeau

Population : 110 personnes, réparties dans 17 foyers

Occupation des hommes chefs de foyer :

habitant-laboureur (fermier) - 17

Veuf, chef de foyer : 1

Animaux : 35 boeufs, 31 vaches, 9 veaux, 2 taureaux, 4 génisses¹, 19 brebis et moutons, 67 cochons et truies, 5 chevaux, 53 poules.

Semences : Aucune

Manque de semences en 1752 : Les habitants de l'Anse-à-Pinnet avaient suffisamment de terre de défrichée pour semer un peu plus de 40 boisseaux de semences le printemps suivant.

Note : Un boisseau est une ancienne mesure de capacité pour les matières sèches qui équivaut à environ 13 litres.

*Source : Données tirées du recensement effectué à l'été de 1752 à l'île Saint-Jean par Joseph de La Roque et fournies par Georges Arsenault.

¹ Une taure, c'est-à-dire une jeune vache qui n'a pas encore vêlé.

Annexe 9-M

Établissement acadien de l'Anse-à-Pinnet

– Information supplémentaire pour l'enseignant –

**Une famille de l'Anse-à-Pinnet
(telle que décrite par Joseph de la Roque dans le recensement de 1752)**

René Aucoin, habitant laboureur, natif de l'Acadie âgé de 41 ans et il y a 14 mois qu'il est sur l'Isle, marié avec Magdelaine Michel, native de l'Acadie âgée de 35 ans.

Ils ont un garçon et 5 filles :

- François Marin, âgé de 8 mois
- Marie Magdelaine, âgée de 14 ans
- Ozitte, âgée de 12 ans
- Élisabeth, âgée de 9 ans
- Anne Lablanche, âgée de 6 ans
- Marguerite Joseph, âgée de 5 ans

Ils ont en bestiaux : 2 boeufs, 2 vaches, une génisse, 3 truies, 4 cochons et 5 poules.

Le terrain sur lequel ils sont établis est situé comme le précédent [sur la côte du Sud de l'Anse à Pinet] il leur a été donné verbalement par Monsieur de Bonnaventure et ils y ont fait un défriché pour semer quatre boisseaux de bled au printemps prochain.

*Source : Georges Arsenault

Annexe 9-N1

Formuler des inférences⁴⁸

Données étudiées : _____

Stratégies	Données/sujets	Inférences et explications possibles
Regarder des données individuelles et penser aux implications possibles		
Classer les données en catégories et les examiner		
Penser à des sujets pertinents et chercher des indices		
Calculer des pourcentages ou créer des tableaux ou des graphiques pour comparer		
Penser à ce qui manque dans les données		

⁴⁸ Adapté de Case, R. et LeRoi, D. (Éd.) (2002) *Early Contact and Settlement in New France*, The Critical Thinking Consortium, p. 114. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC²) (www.tc2.ca).

Annexe 9-N2

Formuler des inférences – Exemple

Données étudiées : Malpèque (1752)

Stratégies	Données/sujets	Inférences et explications possibles
Regarder des données individuelles et penser aux implications possibles	- 27 boisseaux de pois	- Seuls légumes cultivés – les autres légumes n'ont pas poussé ou ont été détruits par des insectes;
Classer les données en catégories et les examiner	- Principaux métiers	- 26 habitants-laboureurs : la principale activité économique est l'agriculture - Petit nombre de navigateurs/pêcheurs : pourquoi? Environnement physique? Manque de connaissances en matière de pêche?
Penser à des sujets pertinents et chercher des indices	- Alimentation	- Les gens mangeaient principalement des produits à base de farine (blé) - Peu de diversité au niveau des légumes : pois - Viande de bœuf, volaille, produits laitiers, œufs
Calculer des pourcentages ou créer des tableaux ou des graphiques pour comparer	- Pourcentage d'habitants-laboureurs : 100 % - Nombre estimé d'enfants : environ 145	- Toutes les familles font de l'agriculture de subsistance - 27 hommes chefs de famille ont une femme (54 adultes) + 2 veuves fermières = 56 adultes (201-56 = 145 enfants, ce qui donne une moyenne de 4,5 enfants par famille)
Penser à ce qui manque dans les données	- Absence de professionnels ⁴⁹	- Une absence de professionnels (ex. : enseignants, notaires, médecins, etc.) indique peut-être que les colons n'étaient pas très éduqués ou riches

⁴⁹ Les membres du clergé, les autochtones et les officiers de l'armée étaient exclus du recensement.

Annexe 9-O

Série de documents à analyser : Les causes de la Déportation

Document 1 : Une carte montrant les résultats du **Traité d'Utrecht (1713)** qui met fin à la guerre de Succession d'Espagne. Signé entre la France, la Grande-Bretagne et l'Espagne, ce traité cède définitivement l'Acadie (Nouvelle-Écosse actuelle) à la Grande-Bretagne.

Voir les cartes « La Nouvelle-France - avant 1700 » et « La Nouvelle-France - 1713 » au lien suivant : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Amerik-XVIIe.htm> ou le document Power Point.

Document 2 : Une lettre adressée aux autorités britanniques qui a été écrite par le Gouverneur Charles Lawrence pour justifier la Déportation et qui date du 1^{er} août 1754 :

Tant qu'ils [Acadiens] n'auront pas prêté serment à Sa Majesté et qu'ils auront des prêtres [catholiques] incendiaires au milieu d'eux, il n'y a aucun espoir qu'ils s'amendent. Comme ils possèdent la plus grande étendue et les meilleures terres en cette province, rien ne peut se faire tant qu'ils demeureront dans cette situation. [...] je ne puis m'empêcher de croire qu'il serait préférable qu'ils partent au loin.

* Source : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm>

Document 3 : Interprétation de sir Adams George Archibald telle que présentée dans un discours qu'il a fait devant la *Société historique de la Nouvelle-Écosse*, lorsqu'il en a été élu président en 1886 :

Les vrais responsables de ce tragique événement étaient les gouverneurs français de Québec et de Louisbourg, ainsi que leurs agents, laïcs comme religieux, dans la colonie. Ils ont utilisé la force à laquelle ont réagi les Britanniques. Ils ont joué avec une cruelle habileté sur l'ignorance, la crédulité et la superstition, ainsi que les sentiments généreux des pauvres Acadiens [...]. On peut affirmer en vérité que, si les Acadiens ont été victimes d'un malheur au-delà du lot commun de l'humanité, ils le doivent aux hommes de leur propre race et à leurs prétendus amis, qui étaient de réels ennemis.

*Source : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm>

Annexe 9-O (suite)**Série de documents à analyser : Les causes de la Déportation****Document 4 : Tableau comparatif : Les populations**

Année	Canada	Acadie	Nouvelle-Angleterre
1608	28	10	100
1640	220	200	28 000
1680	9 700	800	155 000
1710	16 000	1 700	357 000
1750	55 000	entre 10 000 et 13 000	1 200 000

*Source : Adapté d'un tableau trouvé sur le site <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm> (août 2010)

Document 5 : Article d'encyclopédie¹ sur William Shirley, gouverneur du Massachussets.

William Shirley était le gouverneur anglais du Massachussets entre 1741 et 1759. La proximité de l'Acadie et du Massachussets créait une atmosphère de méfiance chez le gouverneur qui imaginait une menace possible venant des Acadiens. La présence de Louisbourg était un autre irritant pour Shirley. Grâce à son grand port, libre de glace et bien protégé, à une industrie de la pêche lucrative et à sa situation stratégique sur l'Atlantique quasi-idéale en Amérique du Nord, Louisbourg devient rapidement un port de commerce important². Pour Shirley, la forteresse de l'Île Royale (Cap-Breton) était devenue une menace pour la suprématie commerciale et la sécurité de Boston et du Massachussets³. En 1745, Shirley envoie des navires et des soldats pour s'emparer de Louisbourg. Trois ans plus tard, l'Angleterre décide de remettre Louisbourg à la France, ce qui rend le gouverneur Shirley furieux.

Comme signe précurseur de choses à venir, Shirley dépêche une force de 2 000 hommes pour attaquer le Fort Beauséjour en juin 1755, ce qui témoigne de la collaboration entre Shirley et le gouverneur de la Nouvelle-Écosse, Charles Lawrence. Suite aux déportations, Shirley perdit son poste, mais l'impact de ses stratégies avait déjà causé d'énormes dommages.



William Shirley, 1750
National Portrait Gallery
Washington D.C.

¹ Tiré de http://cyberacadie.com/index.php?/deracinement_biographie/William-Shirley.html

² Tiré de <http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/louisbourg/natcul/natcul4.aspx>

³ Tiré de Radio-Canada (2000), *Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 3 : *À l'assaut du continent*, à 40:36

Annexe 9-O (suite)

Série de documents à analyser : Les causes de la Déportation

Document 6 : Article tiré du site *Web 1755 : L'Histoire et les histoires*, du Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton :

Destruction des villages acadiens de la région de Beaubassin

Au début des années 1750, la population acadienne se concentre principalement en Nouvelle-Écosse péninsulaire – en territoire britannique – et se refuse toujours à prêter le serment d'allégeance inconditionnelle au roi de Grande-Bretagne, George II. La fondation de la ville-forteresse d'Halifax, en 1749, accroît considérablement la présence militaire britannique sur le territoire. Les confrontations entre forts anglais et français se multipliant, les autorités françaises ordonnent de mettre feu à des villages acadiens de la région de Beaubassin, dans l'isthme de Chignectou (à la frontière entre le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse actuels). Des villages entiers sont brûlés, dont Beaubassin, Menoudie, La Butte et Rivière-des-Hébert. Les autorités françaises espèrent ainsi forcer les familles acadiennes à quitter la Nouvelle-Écosse péninsulaire pour se réfugier plus au nord, de l'autre côté de la rivière Missaguash, un territoire que la France considère comme le sien et où l'on retrouve les forts Beauséjour et Gaspereau (sud du Nouveau-Brunswick actuel) ou à l'île Saint-Jean (Île-du-Prince-Édouard actuelle).

*Source : Adapté d'un texte trouvé sur le site *1755 : L'Histoire et les histoires* au <http://www2.umoncton.ca/cfdocs/etudacad/1755/accueil.cfm> (août 2010)

Annexe 9-P1**Tableau d'analyse – Catégories de raisons**

Pour faciliter l'analyse des documents de l'Annexe 9-O, utilise les catégories de facteurs suivantes pour résumer l'information :

Catégorie	Raisons trouvées dans les documents
Raisons territoriales	
Raisons religieuses	
Raisons politiques	
Raisons de peuplement	

Annexe 9-P2

Tableau d'analyse – Catégories de raisons : Exemple

Pour faciliter l'analyse des documents de l'Annexe 9-O, utilise les catégories de facteurs suivants pour résumer l'information :

Catégorie	Raisons trouvées dans les documents
Raisons territoriales	<ul style="list-style-type: none"> - L'Acadie (territoire de la Nouvelle-Écosse actuelle) appartient à l'Angleterre, mais est peuplée de personnes d'origine française qui habitent la majeure partie du territoire depuis longtemps. (Voir les documents 1, 2 et 6.) - La France veut forcer les Acadiens à déménager dans un territoire qui lui appartient toujours, comme le Nouveau-Brunswick actuel et l'île Saint-Jean. (Voir le document 6.) - L'Acadie servait de « zone tampon » entre deux empires : lorsque la France (ou la Nouvelle-France) attaque la Nouvelle-Angleterre, il est facile pour les Anglais de répliquer en attaquant l'Acadie qui se trouve entre les deux. (Voir le document 1.)
Raisons religieuses	<ul style="list-style-type: none"> - Les Acadiens sont catholiques (voir le document 2), donc vus comme des ennemis par les protestants de la Nouvelle-Angleterre et de la Grande-Bretagne.
Raisons politiques	<ul style="list-style-type: none"> - La France et l'Angleterre sont constamment en conflit en Europe. (Voir le document 1.) - Les Français et les Anglais sont en conflit en Acadie (<i>Nova Scotia</i>). (Voir les documents 3, 5 et 6.) - L'Angleterre veut que les Acadiens prêtent un serment d'allégeance envers le roi (voir les documents 2 et 6). - Le gouverneur du Massachussetts a une mauvaise opinion au sujet des Acadiens, principalement à cause de la concurrence commerciale (pêche, commerce triangulaire) de Louisbourg. (Voir le document 5.)
Raisons de peuplement	<ul style="list-style-type: none"> - L'Acadie est la colonie la moins peuplée (voir le document 4), donc la plus faible. - Les Anglais veulent les terres des Acadiens, « car ils possèdent les meilleures terres en cette province ». (Voir le document 2.)

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Charles-Olivier Guillot

12 ans

Saint-Malo, France, 23 janvier 1759

Ah! que ça fait du bien de respirer de l'air frais et de mettre les pieds à terre. J'ai passé trois mois dans la cale de ce maudit bateau entouré de malades et de mourants. La traversée de l'océan a été terrible. Il y a eu de grosses tempêtes. On se demandait si jamais on allait revoir la terre. C'est un miracle qu'on a enfin accosté! Aujourd'hui, on m'a laissé débarquer sur le quai, ici, à Saint-Malo. J'attends pour savoir où on va nous envoyer. C'est le mois de janvier, ils ne vont pas nous laisser coucher dehors! Je me demande s'il y a quelque chose de chaud à manger dans ces grosses bâtisses sur le quai. Ça fait des semaines que je rêve de manger un peu de pain et une bonne bollée de soupe chaude.

J'ai eu peur de perdre toute ma famille et de me retrouver tout seul en France. Quand les soldats anglais sont venus nous chercher à la Pointe-Prime, nous étions huit dans notre famille. Mais aujourd'hui, je me trouve tout seul avec ma mère et ma soeur Marie-Joséphé. Elle a seulement huit ans. Moi, j'en ai douze. Pendant la traversée, une maladie s'est déclarée et a emporté mon Papa, mes petites soeurs, Élisabeth et Euphrosine, ainsi que mes deux petits frères, Thomas et Jean-Baptiste. Oncle Ambroise et tante Théotiste Guillot étaient avec nous. Quatre de leurs cinq enfants sont morts. La traversée a été terrible. Près de 70 personnes ont perdu la vie à bord du bateau. Il y en a encore beaucoup qui sont très malades.

Quand ils ont jeté le corps de Papa à l'eau, je n'ai pas pleuré, même si j'avais beaucoup de peine. Je dois être fort. Il faut que je prenne soin de Maman et de Marie-Joséphé. Maintenant, c'est moi l'homme de la famille.

 Charles-Olivier Guillot a demeuré dans la région de Saint-Malo. Il devient charpentier. En 1766, il se marie avec Madeleine Boudreaux et ils ont quatre enfants. En 1775, la famille déménage à Châtellerauld où elle séjourne brièvement. Elle se rend ensuite à Nantes d'où elle fait voile vers la Louisiane en 1785. Les Guillot s'établissent sur le bayou Lafourche.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

François Blanchard

Dit « Gentilhomme »

81 ans

Rustico, île Saint-Jean, octobre 1767

Me voilà de retour chez nous à l'île Saint-Jean! Ça fait seulement quelques jours que je suis arrivé à Rustico de l'île Miquelon avec mon fils et sa famille. On y a passé les deux dernières années. J'ai 81 ans maintenant et je n'ai plus le goût de me déplacer. Je veux mourir dans cette belle île. C'est ici que j'ai enterré ma femme, Marguerite Carret, il y a presque 20 ans, quand nous demeurions à Malpèque.

Il y a déjà neuf ans depuis que j'ai dû m'enfuir de Malpèque avec mes enfants. C'était à la fin de l'été de 1758. La nouvelle nous est parvenue que des centaines de soldats anglais étaient arrivés à l'île. Ils venaient pour nous chasser de nos terres et nous transporter en France! Par chance, tout le village a eu le temps de s'en aller sur la grande terre avant que les Anglais nous trouvent. J'étais veuf depuis plusieurs années à ce moment-là. J'avais encore cinq de mes enfants à la maison.

Depuis que j'ai dû quitter l'Île à la hâte, je me suis souvent déplacé avec ma famille. Je suis d'abord allé me réfugier à la rivière Ristigouche, ensuite à Caraquet, puis à Shippagan, avant de revenir ici à l'île Saint-Jean. On est demeuré sur l'île quelques années. En 1765, on a décidé d'aller rejoindre nos compatriotes établis sous la protection du roi de France aux îles Saint-Pierre et Miquelon. Mais cet automne, on nous a forcés de quitter Miquelon. Le gouverneur de la place nous a dit que les îles étaient maintenant trop peuplées. Tous les soirs, en me couchant, je remercie le Seigneur de m'avoir conservé la vie. Je prie aussi pour mes trois filles et mes petits-enfants que j'ai perdus pendant le Grand Dérangement. Ils vivaient à Havre-Saint-Pierre. Quelques années passées, j'ai appris qu'ils s'étaient tous noyés quand le bateau qui les amenait en France a fait naufrage. On dit que le bâtiment s'appelait le Violet.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Jean-Baptiste Robichaud

8 ans

Saint-Servan, France, 12 mai 1759

Papa est mort hier. Il est tombé malade à bord du bateau anglais qui nous a amenés ici de l'île Saint-Jean. Ç'a été un long, long voyage. Il ne faisait pas beau dans ce bâtiment. Il faisait froid et on n'avait rien pour se couvrir. Il n'y avait presque rien à manger et à boire. Une fois par jour, on nous donnait chacun un biscuit pourri et un petit peu de viande salée remplie de vers. On avait assez faim qu'on mangeait ça quand même. On avait bien peur, surtout pendant les grosses tempêtes. J'étais certain que le bateau allait caler. Pour nous amuser, Papa et Maman nous contaient des histoires et nous chantaient des chansons. C'était tout ce qu'il y avait à faire pendant ces longues journées.

Le jour le plus triste, c'est quand mon petit frère André est mort. Il avait 4 ans. Il était le bébé de la famille. C'est un de nos voisins qui a été « l'enterrer » dans la mer. Personne de la famille ne voulait voir André être jeté à l'eau.

Il y a maintenant plus de six semaines qu'on est arrivé en Bretagne. Le monde a été bon pour nous. On nous a donné des vêtements chauds, du pain et de la viande. Après quelques jours à Saint-Malo, des hommes en charge de la ville nous ont envoyés dans la paroisse voisine de Saint-Servan. On nous a logés dans une petite maison, Papa, Maman et mes sept frères et sœurs. On espérait que Papa allait guérir et qu'il pourrait aller travailler chez un fermier du village. Mais hier, le bon Dieu est venu le chercher. Maman est bien triste. Elle pleure beaucoup. Pour l'encourager, je lui ai dit que quand je serai grand, je me bâtirai un bateau et on retournera chez nous, en Acadie.

En 1773, Jean-Baptiste Robichaud se marie avec Félicité Cyr à Saint-Servan. Ils ont eu 15 enfants. En 1774, comme plusieurs de ses frères, Jean-Baptiste est recruté par les marchands de la firme *Robin, Pipon et Cie*, de l'île Jersey, pour aller faire la pêche à la morue en Gaspésie. Il y amène sa famille et s'installe à Bonaventure. En 1790, il devient l'un des premiers Acadiens à s'établir à Shippagan, au Nouveau-Brunswick. Son frère Isidore fut pionnier de Pokemouche, alors que ses frères Joseph, Pierre, Michel et Charles furent les fondateurs de Saint-Charles, comté de Kent, N.-B.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Joseph Arsenault

« Jos League and a half »

21 ans

Malpèque, île Saint-Jean, hiver 1765

Les Anglais m'appellent « Joe League and a Half ». C'est juste pour me taquiner. Ça fait une couple de fois qu'ils m'engagent parce que je connais bien les côtes de l'île. Je ne parle pas beaucoup l'anglais, mais je sais au moins qu'une « lieue », c'est une « league » en anglais. Il y a une couple d'années, un Anglais au fort Amherst m'a demandé s'il pouvait m'engager comme pilote. Il voulait faire le tour de l'île pour faire un rapport au gouverneur à Halifax. Il était toujours à me demander comment loin qu'on était d'une telle place. Il paraît que je lui donnais toujours la même réponse, « a league and a half ». Ça le faisait bien rire. Ça a pas pris de temps que lui et les autres gars ont commencé à m'appeler « Joe League and a Half ». Et le nom m'est resté. Même les Acadiens des alentours m'appellent comme ça asteure.

Moi, je suis né ici, sur la baie de Malpèque, il y a 21 ans. En 1757, notre communauté a été frappé par la picotte et de nombreux paroissiens en sont morts. Moi-même, j'ai perdu mes deux parents de cette terrible maladie. J'avais seulement 13 ans cette année-là. On était encore dans le deuil l'année suivante quand une autre tragédie nous a frappés. Au cours de l'été, on a eu la nouvelle que les Anglais avaient pris la forteresse de Louisbourg et qu'ils s'en venaient nous chasser de l'île. Les chefs de la paroisse se sont réunis. Ils ont décidé qu'on était mieux d'aller nous cacher sur la grande terre jusqu'à la fin de la guerre. Ça a pris plusieurs voyages avec nos bateaux pour évacuer la soixantaine de familles de la paroisse de Malpèque. On a apporté avec nous la plupart de nos animaux.

Moi, je suis seulement resté une couple d'années sur la grande terre. Il y a un monsieur David Higgins qui est venu nous engager pour faire la pêche à la morue pour lui. L'été, je pêche ici à Malpèque. Cet hiver, j'ai été engagé par un arpenteur, un monsieur Wright. Il avait besoin d'un guide pour lui et ses hommes qui sont ici pour arpenter la région pour le roi d'Angleterre.

J'aurai 21 ans au mois d'avril. Il serait temps que je pense à me marier. Les filles sont rares par ici. Je devrai peut-être retourner sur la grande terre pour me trouver une femme. J'irai faire un tour par là l'automne prochain, après la pêche.

Vers 1770, Joseph Arsenault a épousé Marie Richard à la pointe à Beauséjour (Aulac, N.-B.). Ils ont élevé leur famille de dix enfants à la Rivière-Platte, sur la baie de Malpèque. Joseph Arsenault est devenu un des principaux chefs de la communauté acadienne. Il est décédé à Baie-Egmont le 21 novembre 1833 à l'âge de 89 ans. Sa mort a été annoncée dans le *Royal Gazette* de Charlottetown et dans le *Novascotian* de Halifax, preuve qu'il était un homme bien connu et respecté chez les anglophones. On écrivait : « Il était tenu en haute estime par tous ceux qui le connaissaient; il était un homme honnête, accueillant et charitable. » Ses descendants sont très nombreux à l'Île-du-Prince-Édouard. Parmi ses illustres descendants, on compte le premier Acadien à devenir premier ministre d'une province canadienne, soit l'honorable Aubin-Edmond

Arsenault qui a été premier ministre de l'Î.-P.-É. de 1917 à 1919, aussi l'honorable Joseph A. Bernard, le premier lieutenant-gouverneur acadien de l'Île, ainsi que la célèbre chanteuse Angèle Arsenault.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Louis-Amand Bujold

62 ans

Bonaventure, Gaspésie, 1764

Il y a déjà six ans depuis que j'ai fui l'île Saint-Jean avec ma famille et de nombreux autres compatriotes. On vivait à Belair, sur la rivière du Nord-Est, depuis 1748. Avant ça, nous demeurions à Grand-Pré, en Acadie. Nous étions partis de Grand-Pré en toute hâte parce que les Anglais nous avaient déclarés traîtres et hors-la-loi. Ils avaient brûlé notre maison et mis une prime pour notre capture. C'est le prix qu'on a payé pour avoir appuyé notre mère patrie pendant la guerre.

Si les Anglais ne nous ont pas déportés en France en 1758, c'est que nous possédions des goélettes. Avec ces bateaux, nous avons pu nous échapper avant que le lieutenant-colonel Rollo arrive à l'île avec ses soldats. Nous avons amené avec nous plusieurs autres familles à Ristigouche, au fond de la baie des Chaleurs. Il y avait là un poste militaire français. On n'était pas les seuls Acadiens à se réfugier là. Au printemps de 1760, on était environ 1 500. Le gouverneur de Québec nous envoyait des vivres. J'étais d'ailleurs en charge du magasin du roi pour distribuer les provisions qui nous ont aidés à survivre. J'étais aussi capitaine de milice et un de mes fils était lieutenant. Au début de l'été, des troupes anglaises sont venues nous attaquer. Comme vous le savez, ils ont réussi à prendre le contrôle de la région.

J'ai alors quitté Ristigouche avec ma famille. Nous sommes allés nous cacher à Paspébiac. Un an plus tard, nous avons été pris par les Anglais et amenés comme prisonniers au fort Cumberland, à la pointe à Beauséjour. L'année dernière, nous avons appris la nouvelle que l'Angleterre et la France avaient signé un traité de paix. On a enfin retrouvé notre liberté. On a alors décidé de venir nous établir ici, à Bonaventure, sur la baie des Chaleurs. C'est un bon endroit pour pêcher la morue. Je crois qu'on pourra se faire une assez bonne vie ici.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Louise Belliveau

(née Haché dit Gallant)

65 ans

LaRochelle, France, août 1779

Je suis née à Beaubassin, en Acadie, il y a 65 ans. Quand j'avais cinq ans, mon père, Michel Haché, a décidé de déménager la famille à Port-La-Joye, sur l'île Saint-Jean. C'est là que je me suis mariée à Louis Belliveau en 1735. Mon mari m'a amenée vivre sur la côte nord de l'île près de ses parents à la baie de Tracadie. C'est là que sont nés la plupart de nos dix enfants. On était bien à Tracadie. Nous avons une ferme et mon mari naviguait.

À l'été de 1758, on a su que les Anglais étaient devenus maîtres de l'île et qu'ils allaient nous transporter de force en France. On est tous partis à la hâte pour la grande terre dans le bateau de Louis. On s'est rendu à Ristigouche, au fond de la baie des Chaleurs, avec des centaines d'autres Acadiens qui fuyaient les soldats anglais. En 1761, nous sommes revenus à l'île. Quatre ans plus tard, nous sommes partis pour Saint-Pierre et Miquelon.

À Miquelon, nous vivions sous la protection du roi de France. Nous avons une maison, trois bêtes à cornes, une chaloupe, une goélette et une grave pour faire sécher la morue que Louis et les garçons pêchaient pour vendre. Mais en 1775, Louis est mort. Et trois ans plus tard, un autre désastre! Nous avons été attaqués par les Anglais qui ont tout brûlé notre village. Ils nous ont transportés à La Rochelle.

Il y aura bientôt un an que nous sommes ici à vivre dans la misère. Et un malheur n'attend pas l'autre. Hier, nous avons enterré ma fille Louise, elle avait 40 ans. Son mari est bien malade lui aussi. Et il y a à peine trois semaines, le bon Dieu était venu chercher mon garçon Athanase, celui qui s'occupait si bien de moi. Il avait 33 ans. Ah! mon Dieu, que votre volonté soit faite. Mais pourquoi pas venir me chercher au lieu de mes enfants?

Louise Belliveau est décédée à La Rochelle le 20 octobre 1779. En 1783, ses enfants qui lui survivent quittent La Rochelle et retournent à Miquelon avec leurs familles. Deux de ses filles reviennent à l'île Saint-Jean vers 1793 et s'établissent à Rustico. Il s'agit de Rose, épouse de Pierre LeClair, et Marie, épouse de François Buote.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Madeline Dairon

(Née Bourg)

62 ans

Rustico, île Saint-Jean, 1788

Il y a seulement quelques années depuis que je suis arrivée à Rustico avec mon mari Alexis et mes enfants. On s'est déplacé plusieurs fois avant de nous établir ici. J'avais seulement 16 ans quand j'ai épousé Alexis. Lui en avait 30. Il était veuf et père de trois garçons. On vivait à Grande-Anse quand les Anglais sont venus nous déporter en France. La traversée a été bien éprouvante. J'y ai perdu mes deux enfants, qui sont tombés malades. J'ai aussi donné naissance à mon troisième enfant, François-Xavier, en plein mitan de l'océan. Le pauvre petit est mort quelques mois après qu'on a débarqué à Saint-Malo.

Nous avons passé une douzaine d'années en France. D'abord à Sain-Énogat, pas loin de Saint-Malo, et ensuite à Belle-Île, près des côtes de la Bretagne. On faisait ce qu'on pouvait pour survivre, mais la vie était très dure. Et Alexis voulait revenir en Acadie. En 1772, nous avons donc décidé de quitter la France et on est revenu à l'île Saint-Jean. Un monsieur David Higgins nous a invités à nous établir sur ses terres à Trois-Rivières, dans le lot 59. Il a engagé Alexis et plusieurs autres Acadiens à travailler pour lui comme pêcheurs et bûcherons. Mais après quelques années, Higgins a connu des problèmes financiers. Là, on n'était plus certains de ce qui allait se passer. Nous avons donc décidé de venir nous établir ici, à Rustico. Jusqu'à présent, on est assez content. L'an passé, nous avons loué une terre de 200 acres du propriétaire du canton. J'espère que nous pourrons y rester jusqu'à la fin de notre vie.

Je remercie le bon Dieu de m'avoir conservé la vie malgré toutes les grandes misères que nous avons connues. J'ai mis au monde 15 enfants : deux à la Grande-Anse, un sur l'océan, trois à Saint-Énogat, cinq à Belle Île-en-Mer et quatre à Trois-Rivières. Malheureusement, j'en ai perdu six. Mais je suis heureuse de vous dire que je suis entourée, ici à Rustico, de mes neuf enfants et de mes petits-enfants.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Marie-Anne Oudy

8 ans

À bord du *Violet*, 10 décembre 1758

J'ai peur qu'on va périr. Ça fait trois jours que le bateau se fait brasser dans cette grosse tempête. L'eau n'arrête pas de rentrer dans la cale. Il y a de l'eau partout. On entend des gros craquements, comme si le bâtiment allait s'ouvrir et nous jeter à la mer. Ça fait plusieurs jours que personne ne dort. C'est terrible. On se fait trop brasser, on est tout trempé et il fait si froid!

Des fois, je me ferme les yeux et je rêve que je suis encore chez moi à Havre Saint-Pierre. Je me vois courir dans les grosses dunes avec mes sœurs et mes cousines. Je vois Papa qui arrive de la pêche à la morue et Maman en train d'esherber le petit jardin.

Tout a mal tourné au mois d'août. Un jour, des bateaux remplis de soldats anglais sont arrivés dans la baie. Ils étaient armés. Ils ont saisi tous nos bateaux et les fusils qu'ils ont pu trouver. Ils nous ont annoncé qu'ils avaient reçu l'ordre de nous transporter en France, parce que l'île Saint-Jean appartenait maintenant au roi de l'Angleterre. On était maintenant des prisonniers!

*Plusieurs semaines plus tard, ils nous ont fait embarquer dans ce bâtiment. Il s'appelle le *Violet*. On était à peu près 300 personnes à bord quand on est parti, mais depuis il y en a beaucoup qui sont morts. J'ai perdu plusieurs de mes meilleures amies. J'ai vraiment peur que si la tempête ne se calme pas, on va tous disparaître ensemble.*

Le *Violet* a coulé le 12 décembre 1758 dans la Manche, près des côtes de l'Angleterre. Il n'y a eu aucun survivant. Marie-Anne Oudy se trouvait à bord avec ses parents, ses frères et sœurs, sa grand-mère Marguerite Oudy, ses oncles et tantes et de nombreux cousins et cousines. Cette famille élargie comprenait plusieurs ménages. Dans ce naufrage disparaissaient donc tous les Oudy acadiens.

Le clan Oudy demeurait là où se trouve aujourd'hui Greenwich, y inclus les terres qui font partie du Parc national du Canada de l'Île-du-Prince-Édouard.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-Q

Récits : La Déportation à l'île Saint-Jean

Marie-Joséphé Morel

(née Chênet)

66 ans

Guyane française, novembre 1764

J'en n'ai pas pour longtemps à vivre. La fièvre me brûle depuis plusieurs jours. Je sens que le bon Dieu va bientôt venir me chercher. Après tout, j'ai 66 ans. Qui aurait pu dire que je viendrais mourir ici dans les chaleurs de la Guyane, si loin de l'île Saint-Jean?

J'ai déménagé plusieurs fois dans ma vie. Je suis née à Port-Royal, en Acadie, et je me suis mariée à Port-Toulouse sur l'île Royale. Mon mari, Charles Charpentier, m'a ensuite amenée vivre à Havre-Saint-Pierre, à l'île Saint-Jean. Après sa mort, je me suis remariée en 1739 avec Jean-François Morel. Quand les Anglais sont venus pour nous déporter en France, j'étais veuve à nouveau depuis plusieurs années.

J'ai fait la longue et pénible traversée à bord du Supply avec mes trois fils, Georges, Louis et Joseph, trois jeunes hommes pleins de vigueur. Je me souviens bien, nous sommes arrivés à Saint-Malo le 9 mars 1759. Tous les jours, j'invoquais la Vierge Marie pour que nous arrivions tous sains et saufs en France. Elle m'a sans doute écoutée parce que nous avons tous survécu à la grande traversée. Mais ce n'a pas été le sort de tous nos voisins qui étaient à bord du même bateau. Vingt-quatre d'entre eux ont trépassé en mer.

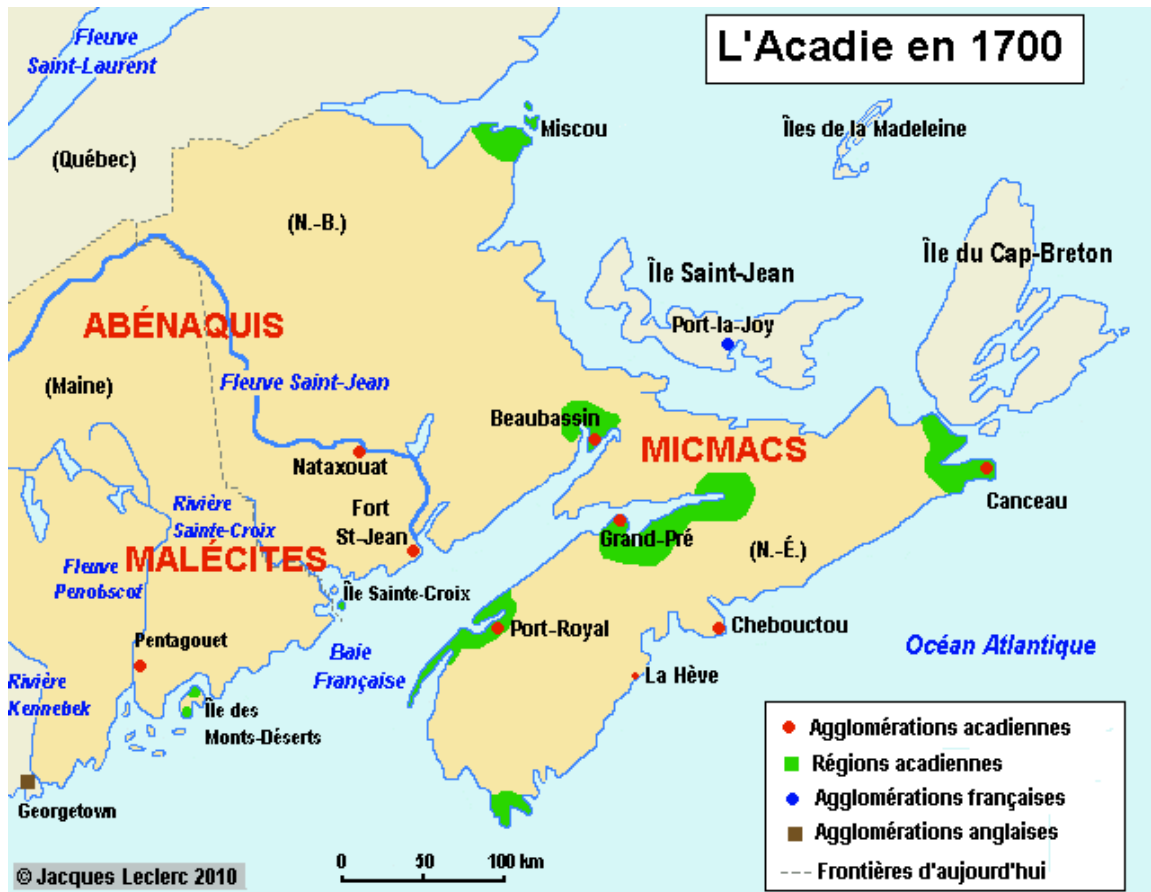
J'ai demeuré près de Saint-Malo avec mes garçons jusqu'au 20 avril dernier. Malgré mon grand âge, j'ai décidé de suivre mon fils Louis, sa femme Françoise et leur bébé jusqu'ici en Guyane. J'ai essayé de les décourager de s'exiler si loin dans le sud. Il y a bien des gens qui nous avertissaient qu'on s'en allait mourir dans ces pays où la chaleur est insupportable. Louis ne voulait pas les écouter. On lui promettait une belle terre et une vie à l'aise ici. Mais depuis que nous sommes arrivés, le 15 août dernier, c'est le cauchemar. On est entassé dans des abris de fortune, la nourriture manque et Louis attend toujours la terre qu'on lui a promise. Et le pire, c'est cette fièvre qui nous tue l'un après l'autre. Je serai probablement la prochaine à trépasser. Bonne sainte Anne, priez pour nous!

Marie-Joséphé Morel est morte vers le 12 novembre 1764 à Sinnamary, Guyane française. Il est probable que son fils Louis et sa famille soient morts eux aussi en Guyane dans les quelques années qui ont suivi. On ne retrouve aucune trace d'eux après le recensement du 1^{er} mars 1765.

*Auteur : Georges Arsenault (2008). Texte reproduit avec la permission du Musée acadien de Miscouche, Î.-P.-É.

Annexe 9-R1

Carte : L'Acadie d'hier

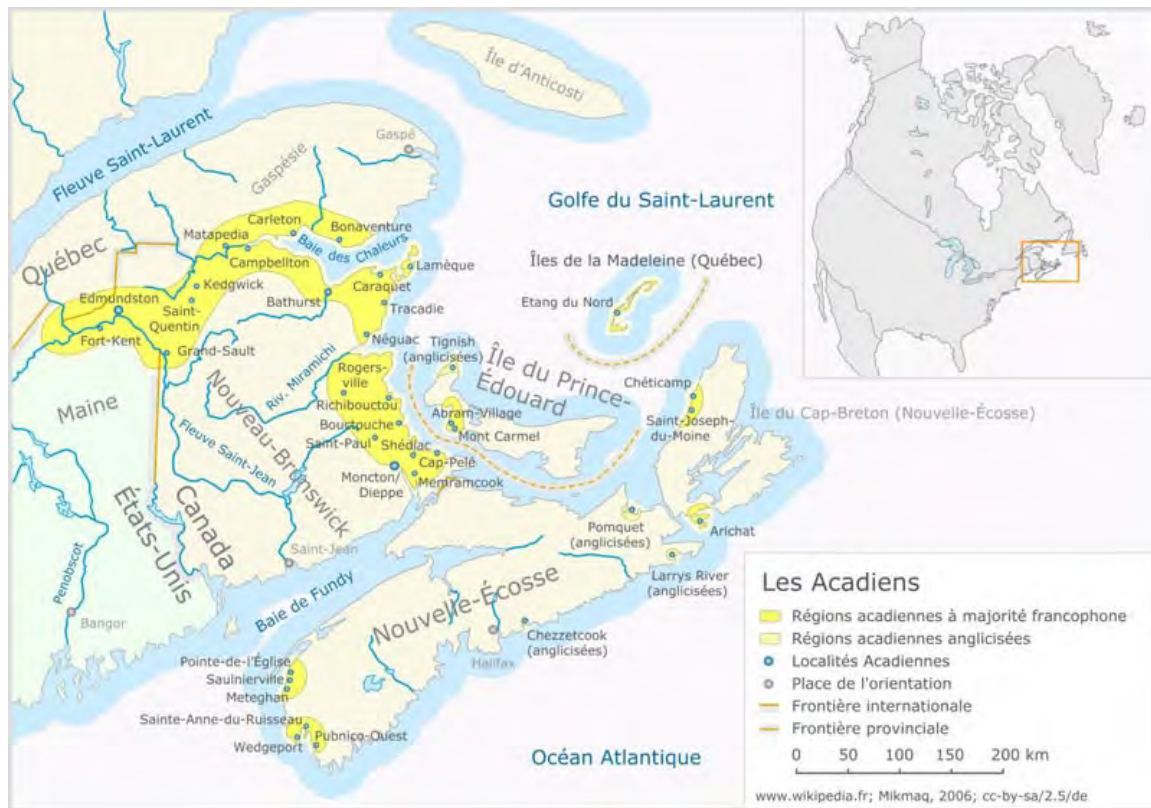


*Source : <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France-Acadie.htm>

***Ce document est aussi disponible dans le « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pptx.**

Annexe 9-R2

Carte : L'Acadie d'aujourd'hui



*Source : http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_Acadiens.png

(Note : Image en haute résolution sur le site Web)

***Ce document est aussi disponible dans le « Document d'appui pour le programme de Sciences humaines 8^e année » en format pptx.**

Annexe 9-S1

Les patronymes de l'Île Saint-Jean en 1752

et

Annexe 9-S2

Les patronymes acadiens à l'Î.-P.-É.

***Voir les documents PDF en ligne.**

Annexe 9-T1

Comparaison des sociétés

	Habitation	Technologie	Territoire	Artisanat
<ul style="list-style-type: none">• Société acadienne				
<ul style="list-style-type: none">• Société mi'kmaq				

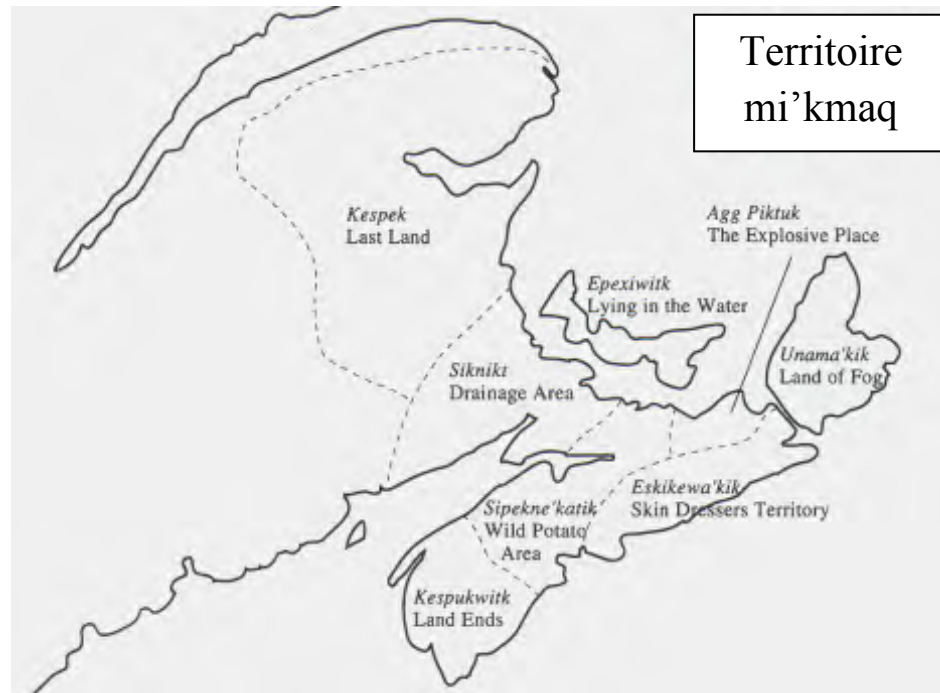
Annexe 9-T2

Comparaison des sociétés - Exemple

	Habitation	Technologie	Territoire	Artisanat
<ul style="list-style-type: none"> • Société acadienne 	<p>- Maisons de bois équerri construites de façon très simple et dont très peu d'exemples subsistent aujourd'hui; la maison Doucette à Rustico est un très bon exemple du style acadien vernaculaire</p> <p>- Principales caractéristiques : 1 étage et demi; cheminée de brique au centre de la maison; fondation de pierre; etc.</p>	<p>- Utilisation d'outils de métal et de bois pour cultiver les champs et construire des bâtiments; ex. : charrue, clous, rabot, hache, pelle, broc à foin, faux, serpe, etc.</p> <p>- Ustensiles de cuisine en métal</p> <p>- Armes à feu</p> <p>- Transport : différents types de bateaux, charrettes tirées par des chevaux, etc.</p> <p>- Aboiteaux pour assécher les zones marécageuses</p>	<p>- *Voir la carte de l'Annexe 9-B2 : « L'Acadie de 1700 et de 1754 »</p> <p>- La Nouvelle-Écosse actuelle, l'île du Cap-Breton actuelle (île Royale), l'Île-du-Prince-Édouard actuelle (île Saint-Jean), la moitié de l'île de Terre-Neuve actuelle et une petite partie du sud du Nouveau-Brunswick actuel</p>	<p>* À cause de la destruction des possessions matérielles des Acadiens lors de la Déportation, les historiens sont dépourvus d'exemples d'artisanat de cette époque. Les Acadiens possèdent probablement peu de biens de luxe et l'artisanat qu'ils font est pour fabriquer des objets usuels ou des vêtements.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Société mi'kmaq 	<p>- Wigwams : habitation où l'on superpose des bandes d'écorce sur des perches d'épinette</p> <p>- L'intérieur était tapissé de brindilles de sapin, de nattes tissées et de fourrures</p> <p>- Le sommet du wigwam restait ouvert</p>	<p>- Utilisation de toutes les parties des animaux pour fabriquer des outils, armes, vêtements; ex. : os, défenses, dents, griffes, plumes, poils, piquants, fourrure et peau</p> <p>- Outils : pointes de flèche et de lance en pierre pour la chasse, poinçons, aiguilles à coudre, hameçons en cuivre pour la pêche, perches, nasses, etc.</p> <p>- Utilisation des raquettes, du toboggan et du canoë pour le transport</p>	<p>- Partout dans les Maritimes et en Gaspésie. (Voir la carte de l'Annexe 9-U.)</p>	<p>- Paniers de jonc, sacs en écorce de bouleau et de tilleul, en foin d'odeur et en chanvre</p> <p>- Objets d'artisanat pour le marché européen : des mosaïques en piquants de porc-épic teints de couleurs vives étaient utilisées pour décorer des boîtes, des panneaux pour meubles ou d'autres objets européens</p> <p>- Objets décorés avec des perles et des appliqués colorés (couvre-théières, bourses, gilets pour homme, etc.)</p>

Annexe 9-U

Territoire mi'kmaq : Les districts traditionnels



*Source : <http://www.danielpaul.com/Map-Mi%27kmaqTerritory.html>

Annexe 9-V1

Lettre d'Augustin Doucet (1750)

Fait au port La Joie Le 5 daou 1750 [Adressé à madame Langedo demarrant de au sau des matLot a que Bec]

Ma chere tante jai Lonneur de vous ecrire ce Line pour vous faire asavoir de me nouvelle qui sont for Bonne Dieux mersi Le nica? Je prie dieu que La votre soit de meme ausi bien qua toute La famille. je vou dirai que je sui etaBli dan Lacadie jai quatre petis anfan je vive contan sur mes terres me ce na pa dure Lontan car nous avons ètè oBligé de quitter tou nos Bien et fuir de dessou La domina sien de anglai Le roi se oBlige de nous faire transporter et de nou nourrir en esperan Le nouvele de Franse si Lacadie ne retourne pas au Fransée jespere prandr ma pite famille et lanmenes an Canada je vou prie de me asauoir comme ce comporte le pai.

Je vous assure que nous somme dan une pauvre situation car nou somme come Le Sauvage dans le Boi autre choze ne vou pici man des manne poi je vou Sa Lue é vous an Brase de tous son coeur et je tien a le man a tou ses paran e ami et ----- man je vous prie de faire a savoir de me nouvelle a mé frere et a mes oncle adieu ma chere tante je sui e serai toujours votre tre umble-----

Augustaint Doucet

vous aure La bonte de faire me compliman a ma chere cousine fanchet que je la saLue et an Brase de tout mon coeur.

Fait à Port-la-Joie, le 5 août 1750. (Adressé à Madame Langedoc, demeurant au Sault des Matelots à Québec)

Ma chère tante,

J'ai l'honneur de vous écrire ces lignes pour vous faire savoir de mes nouvelles qui sont fort bonnes, Dieu merci. Je prie Dieu que la vôtre soit de même aussi bien que toute la famille. Je vous dirai que je suis établi dans l'Acadie. J'ai quatre petits enfants. Je vis content sur mes terres mais ça n'a pas duré longtemps, car nous avons été obligés de quitter tous nos biens et fuir sous la domination des Anglais. Le Roi s'est obligé de nous faire transporter et de nous nourrir en espérant avoir des nouvelles de la France. Si l'Acadie n'est pas retournée aux Français, j'espère prendre ma petite famille et l'amener au Canada. Je vous prie de me laisser savoir comment se porte le pays [Canada].

Je vous assure que nous sommes dans une pauvre situation, car nous sommes comme les Sauvages⁵⁰ dans le bois. Une autre chose _____ (?). Je vous salue et vous embrasse de tout mon cœur. Je tends la main à toute la parenté et amis et _____ je vous prie de faire savoir de mes nouvelles à mes frères et mes oncles. Adieu ma chère tante. Je suis et serai toujours votre très humble _____.

Augustin Doucet

Vous aurez la bonté de faire mes compliments à ma chère cousine Franchet que je salue et embrasse de tout mon cœur.

⁵⁰ À cette époque, le mot « sauvage » n'avait pas de connotation péjorative comme aujourd'hui. Il signifiait seulement « qui vit dans la forêt » ou « qui n'est pas civilisé » (selon les standards européens de l'époque).

Annexe 9-V2

Analyse d'une source écrite : A. Doucet

Lettre écrite par Augustin Doucet à Port-La-Joie (Île Saint-Jean) en 1750	
1. a) Y a-t-il des éléments contradictoires dans cette lettre? Lesquels?	
b) Pourquoi en est-il ainsi selon toi?	
2. L'histoire nous dit que l'Acadie est passée aux mains des Britanniques en 1713 , qu'est-ce que cette lettre nous révèle au sujet des attentes des habitants de l'Île Saint-Jean face à la France?	
3. Qu'est-ce qu'Augustin veut dire par « nous sommes comme les Sauvages dans le bois »?	

Annexe 9-V3

Analyse d'une source écrite - A. Doucet (Information pour l'enseignant)

Lettre écrite par Augustin Doucet à Port-La-Joie (Île Saint-Jean) en 1750	
1. a) Y a-t-il des éléments contradictoires dans cette lettre? Lesquels?	<p>- Le début de la lettre est optimiste : la famille Doucet se porte bien; ils sont bien établis sur leurs terres en Acadie et le Roi s'est chargé de les faire transporter de la Nouvelle-Écosse (Acadie) à l'île Saint-Jean.</p> <p>- Le reste de la lettre est plus pessimiste : ils ont été chassés de leurs terres en Acadie et ils sont dans une « pauvre situation, car nous sommes comme les Sauvages dans le bois ».</p>
b) Pourquoi en est-il ainsi selon toi?	<p>- Cette dichotomie est intéressante et aussi difficile à expliquer⁵¹. Augustin semble considérer l'île Saint-Jean comme un lieu de transition. La lettre mentionne qu'il habitait en Acadie (N.-É.) avant d'arriver à Port-La-Joie. Si la majeure partie de sa famille se trouve à Québec (frères, oncles, tantes, cousine Franchet), on peut prétendre que Doucet est originaire de cet endroit (note : les archives confirment qu'Augustin est né à Québec en 1719 et qu'il s'est établi en Acadie en 1734⁵²). Il mentionne d'ailleurs qu'il aimerait déménager sa famille au Canada à la fin du 2^e paragraphe. S'ennuie-t-il de sa famille? Le climat politique en Acadie lui cause peut-être de grandes inquiétudes?</p>
3. L'histoire nous dit que l'Acadie est passée aux mains des Britanniques en 1713, qu'est-ce que cette lettre nous révèle au sujet des attentes des habitants de l'Île Saint-Jean face à la France?	<p>- Il est clair qu'Augustin Doucet entretenait l'espoir que l'Acadie allait retourner à la France, et ce, 37 ans après la signature du traité d'Utrecht :</p> <p>« en espérant avoir des nouvelles de la France »</p> <p>« Si l'Acadie n'est pas retournée aux Français, j'espère prendre ma petite famille et l'amener au Canada. »</p> <p>- Augustin ne semble pas prêt à accepter la domination britannique en Acadie, même s'il habite dans une colonie française (île Saint-Jean).</p>
4. Qu'est-ce qu'Augustin veut dire par « nous sommes comme des Sauvages dans le bois »?	<p>- Augustin considère peut-être que sa maison est inadéquate (comparée à celle qu'il avait en N.-É.) parce qu'il a dû la construire très vite ou c'est une habitation temporaire.</p> <p>- Augustin a peut-être des difficultés à nourrir sa famille. (Selon Lockerby⁵³, la pénurie de nourriture à l'île Saint-Jean durant les années 1750 à 1758 est un problème assez bien connu des historiens.)</p>

Note supplémentaire : À la fin de son article, E. Lockerby ajoute qu'Augustin, sa femme Anne et quelques-uns de leurs enfants ont été déportés en France en 1758. La famille s'est établie près de St-Malo. Des documents démontrent qu'en 1777, ils vivaient toujours en France, dans le Poitou.

⁵¹ Lockerby, E. Pre-Deportation Acadian Letters from Île Saint-Jean, *The Island*, no 67, printemps-été 2010, p. 3.

⁵² *Ibid.* p. 3.

⁵³ *Ibid.* p. 4.

Annexe 9-W1

Lettre de Françoise Pitre (1755)

aux trois Riviere

Ce 20 juin 1755

Mes chair enfant

je vous escrit pour vous annoncer La mort de votre père qui est mort Le 13 dumois vous navez qua prier dieu pour Lui est dite a Ses parant qui enfasse de même Mes enfent payez toute ces dette est vander La goillette venez agrand deligance me trouver dite aussi a froisine est a petit joseph boutin qui ne manque pas de venir me trouvez des que vous trouveré Loccation pour nous etablir aux plustost des quon vous travaillé il y a moyèn de SesChaper il y a deux jour tons oncle joseph tuyl des Loumarain La charge de Sont Canaux ilyen a tuyl 13 est 8 outarde Ces un belle endroit pour La vie. Ne manquez pas mes chair enfant de venir aux plus tost faite nos compliment a tous Ces bonne juain de parla

Nous somme tous arriver a bon port autre votre deffin [défunt] père

Mes chair enfant

Votre servante

fransoise pitre

Aux Trois-Rivières

Le 20 juin 1755

Mes chers enfants,

Je vous écris pour vous annoncer la mort de votre père qui est mort le 13 du mois. Vous n'avez qu'à prier Dieu pour lui et dire à ses parents qu'ils en fassent de même. Mes enfants, payez toutes ses dettes et vendez la goélette. Venez à grande diligence me trouver. Dites aussi à Froisine [Euphrosine] et à petit Joseph Boutin qu'ils ne manquent pas de venir nous trouver dès que vous trouverez l'occasion pour nous établir. Au plus tôt que vous travaillez, il y a moyen de s'échapper⁵⁴. Il y a deux jours, ton oncle Joseph a tué des loups-marins. Il a chargé son canot. Il en a tué 13 et 8 outardes. C'est un bel endroit pour la vie. Ne manquez pas mes chers enfants de venir au plus tôt. Faites nos compliments à toutes ces bonnes gens de par-là.

Nous sommes tous arrivés à bon port, excepté votre défunt père.

Mes chers enfants,

Votre servante,

Françoise Pitre

⁵⁴ N.D.L.T. : Cette phrase veut dire « En se mettant tôt au travail, il y a moyen de réussir », en voulant dire que si on y met l'effort nécessaire, il est possible de bien vivre dans cette région de l'île Saint-Jean.

Annexe 9-W2

Analyse d'une source écrite – F. Pitre

Lettre écrite par Françoise (Pitre) Boutin aux Trois-Rivières (Île Saint-Jean) en 1755	
1. Quel est le but de cette lettre?	
2. La famille Boutin est déménagée de l'Île Royale à l'Île Saint-Jean en juin 1755. Selon toi, quelles sont les causes qui ont pu les pousser à aller s'installer ailleurs?	
3. Qu'est-ce que cette lettre nous apprend sur la vie aux Trois-Rivières dans les années 1750?	
4. Qu'est-ce que cette lettre nous révèle à propos de l'attitude des gens de cette époque face à la mort d'un(e) des membres de leur famille?	
5. Dans la lettre originale, l'écriture est la même pour toute la lettre et la signature au bas. Qu'est-ce que cela suggère?	

Annexe 9-W3

Analyse d'une source écrite – F. Pitre (Exemple)

Lettre écrite par Françoise (Pitre) Boutin aux Trois-Rivières (Île Saint-Jean) en 1755	
1. Quel est le but de cette lettre?	<ul style="list-style-type: none"> - Dans sa lettre, Françoise Pitre annonce à ses enfants la mort de leur père et donne ses directives au sujet la gestion des biens de la famille. - Elle ordonne aussi à ses enfants de quitter l'île Royale et de déménager à l'île Saint-Jean.
2. La famille Boutin est déménagée de l'Île Royale à l'Île Saint-Jean en juin 1755. Selon toi, quelles sont les causes qui ont pu les pousser à aller s'installer ailleurs?	<p>(Réponse personnelle)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menace des Britanniques? - Mauvaises qualité des terres agricoles? (Les Boutin habitaient à la Baie-des Espagnols⁵⁵, près de la ville de Sydney actuelle. Même si l'Île Royale était une colonie française, peu de colons voulaient s'y établir à cause du type de sol qu'on y trouve) - Mauvaises récoltes? (sécheresse, insectes, pluies abondantes...) - Départ d'autres membres de la communauté ou de la famille vers l'île Saint-Jean? (Ex. : « ton oncle Joseph a tué des loups-marins... ») - Le gouvernement français a peut-être implanté une politique de peuplement à l'île Saint-Jean et incite les colons à aller s'y installer. - Possibilité d'obtenir de meilleures terres à l'île Saint-Jean?
3. Qu'est-ce que cette lettre nous apprend sur la vie aux Trois-Rivières dans les années 1750?	<ul style="list-style-type: none"> - La chasse y est bonne et abondante (loups-marins, outardes, etc.) - « C'est un bel endroit pour vivre »
4. Qu'est-ce que cette lettre nous révèle à propos de l'attitude des gens de cette époque face à la mort d'un(e) membre de leur famille?	<p>- La lettre a été écrite le 20 juin 1755, donc une semaine après la mort de M. Boutin. Françoise, soudainement devenue veuve, prend des décisions pour le bien de sa famille de façon assez rapide. Elle ne semble pas s'apitoyer sur son sort et demande à ses enfants et à ses beaux-parents d'en faire autant (« Vous n'avez qu'à prier dieu pour lui et dire à ses parents qu'ils en fassent de même »). Elle semble déterminée à faire ce qu'il faut pour que la vie continue. La fin de sa lettre montre qu'elle a espoir que tout se passe bien pour eux.</p>
5. Dans la lettre originale, l'écriture est la même pour toute la lettre et la signature au bas. Qu'est-ce que cela suggère?	<p>- 2 hypothèses sont possibles :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Françoise Pitre savait écrire. Elle a donc écrit sa lettre elle-même et ne l'a pas fait écrire par quelqu'un d'autre. 2) Françoise Pitre a fait écrire sa lettre par quelqu'un d'autre. Cette personne a aussi signé pour elle. <p>(Note : Il n'a jamais été confirmé si Françoise Pitre savait écrire ou non, contrairement à Augustin Doucet, dont le certificat de mariage est signé à l'aide d'un « X ».)</p>

⁵⁵ Lockerby, E. Pre-Deportation Acadian Letters from Île Saint-Jean, *The Island*, no 67, printemps-été 2010, p. 8.

Sciences humaines – 8^e année

Module 10

Conclusion

Plan d'enseignement

Durée suggérée : de 5 à 10 périodes

Sciences humaines 8^e année

Sociétés du passé

Vue d’ensemble du Module 10 : Conclusion

À la fin de la 8^e année, l’élève devrait être capable de...

10. Comparer différentes sociétés

10.1 Comparer les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge, la société italienne de la Renaissance et la société acadienne du Régime français

Module 10 : Conclusion

RAG : 10. Comparer différentes sociétés

RAS : 10.1 Comparer les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge, la société italienne de la Renaissance et la société acadienne du Régime français

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Travailler avec le concept de « société ».
- Décrire l’organisation des différentes sociétés à l’étude en 8^e année.
- Comparer différentes sociétés sur des aspects précis tels que :
 - géographie
 - arts
 - gouvernement
 - vêtements
 - climat
 - économie
 - structure sociale
 - mode de vie
 - système d’écriture
 - architecture
 - croyances et religion
 - connaissances technologiques

Ressource(s) associée(s) :

- Annexes :

10-A1 : Comparaison de sociétés

10-A2 : Comparaison de sociétés

Section *Boîte à outils* : Outils n^{os} 1A et 1B : Les étapes de la méthode historique

Matériel audiovisuel associé :

Site(s) Internet associé(s) :

Concepts clés :

société : Groupe organisé d’individus établis sur un territoire durant une longue période et qui entretiennent des liens durables entre eux.

changement : Modification des choses, introduction à la nouveauté.

continuité : Préservation de la stabilité des sociétés (absence de changement).

histoire : Étude de l’évolution des sociétés.

méthode historique : Démarche de recherche en 4 étapes utilisée par les historiens pour essayer de trouver la vérité sur le passé. (Voir les Outils n^{os} 1a et 1b dans la section *Boîte à outils*.)

RAS 10.1 – Comparer les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge, la société italienne de la Renaissance et la société acadienne du Régime français

Pistes d’enseignement

Élaboration :

*Cette section sert de **synthèse** au programme de Sciences humaines 8^e année. Le but de ce résultat d’apprentissage est d’amener les élèves à faire des comparaisons entre les différentes sociétés étudiées au cours de l’année. À ce point-ci du programme, l’élève **reprend les concepts de base** qui ont été utilisés tout au long de l’année pour explorer l’organisation de trois sociétés du passé : la géographie, les groupes sociaux/politiques et leur hiérarchie, l’économie, les échanges et les types de relations internes et externes qui caractérisent la société à l’étude, etc.*

Voici des exemples d’activités d’apprentissage qui peuvent être utilisées ou modifiées pour aider les élèves à atteindre le RAS 10.1 :

1. Étude comparative : Trois sociétés

Demander aux élèves de comparer les sociétés du Moyen Âge, de la Renaissance ou de l’Amérique française d’un ou de plusieurs points de vue. Ils peuvent concentrer leurs comparaisons sur un aspect particulier, comme l’art et les croyances religieuses, ou effectuer la comparaison sur l’ensemble de la société en utilisant des critères comme la géographie, les activités économiques, la culture, et l’organisation politique et sociale. Ils peuvent utiliser le tableau de l’Annexe 10-A1 : « Comparaison de sociétés » comme point de départ pour organiser leurs idées.

2.  Des sociétés qui laissent des traces... Établir une pertinence historique

Demander aux élèves de retrouver des éléments (l’enseignant peut fixer un nombre précis pour chaque société) de chacune des trois sociétés dans la société canadienne actuelle. Ils justifient leurs réponses.

Par exemple :


- Notre cosmologie plus scientifique a ses origines lors de la Renaissance;
- La division des terres au Québec selon le système seigneurial venant de l’époque féodale;
- Le paysage linguistique et le patrimoine canadien (ou de l’Île-du-Prince-Édouard) influencé par les établissements français en Amérique du Nord;
- Etc.

3. Des mystères résolus

Demander aux élèves de décrire des choses qui ont été démystifiées à la suite de leurs études sur les sociétés en question. Ils peuvent commencer leurs énoncés par « Avant, je pensais que... et maintenant, je sais que... ». Par exemple : Le Moyen Âge est souvent caractérisé comme une période de recul intellectuel et artistique – les ténèbres – mais en fait il a connu une certaine expansion culturelle.

RAS 10.1 – Comparer les sociétés franco/anglo-saxonnes du Moyen Âge, la société italienne de la Renaissance et la société acadienne du Régime français

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité 1 : Demander aux élèves d’utiliser le portfolio, le collage ou des outils multimédias pour présenter les divers éléments de comparaison entre les différentes sociétés. ● Activités 2 et 3 : Utiliser une échelle de notation de type « Justifier un argument » pour évaluer les réponses des élèves de façon sommative ou formative.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité 1 : Diviser la classe en groupes et distribuer un critère de comparaison à chaque équipe. Chaque équipe a alors la charge de comparer les trois sociétés selon le critère qui lui a été assigné. ● Donner une liste d’éléments présents dans la société actuelle et demander aux élèves de trouver dans laquelle des trois sociétés étudiées en 8^e année ces éléments prennent leurs racines. Les élèves doivent ensuite élaborer une explication détaillée et appuyée sur des faits pour justifier leurs réponses. 	<ul style="list-style-type: none"> ●  Résumé en 5 points : Établir une pertinence historique Demander aux élèves de créer une présentation multimédia pour illustrer l’essence de la pensée ou de la vie médiévale et de la société de la Renaissance en n’utilisant que 5 points. Quels étaient les faits, les caractéristiques ou les façons de penser qui ont marqué ces deux époques? Ensuite, demander aux élèves de relever des traces de ces deux sociétés dans la nouvelle société créée par les Européens en Amérique du Nord.

Sciences humaines - 8^e année

Module 10

Conclusion

Annexes

Annexe 10-A1

Comparaison de sociétés

Critères de comparaison	La France et l'Angleterre du Moyen Âge	L'Italie de la Renaissance	L'Amérique française (Acadie)
• Géographie			
• Activités économiques			
• Culture			
• Organisation politique			
• Organisation sociale			

Annexe 10-A2

Comparaison de sociétés – Exemple pour l’enseignant

Critères de comparaison	La France et l’Angleterre du Moyen Âge	L’Italie de la Renaissance	L’Amérique française (Acadie)
• Géographie	<ul style="list-style-type: none"> - Chaînes de montagnes comme les Alpes et les Pyrénées (France) - Angleterre : île séparée du continent - Étendues d’eau : la Loire, la Seine, la Tamise, la Manche, le Rhin, la mer du Nord, l’océan Atlantique et la mer Méditerranée - Climat océanique 	<ul style="list-style-type: none"> - Située sur le continent européen - Située au centre de la région méditerranéenne - Montagnes au nord, plaines, vallées et plateaux dans la région centrale - Présence de sol fertile dans la région centrale - Eau douce abondante - Climat méditerranéen 	<ul style="list-style-type: none"> - La N.-É., l’île Royale, l’île Saint-Jean, la moitié de l’île de Terre-Neuve actuelle et une partie du sud du N.-B. actuel - Vallées fertiles (N.-É. et île Saint-Jean) - Hautes falaises et côtes rocheuses à l’île Royale - Climat maritime
• Activités économiques	<ul style="list-style-type: none"> - Agriculture : blé et autres céréales (seigneuries) - Élevage : chèvres, moutons, bétail, cochons - Mines de fer et de charbon - Artisans et marchands des villes sont impliqués dans le grand commerce 	<ul style="list-style-type: none"> - Élevage : chèvres, moutons, bétail, cochons - Agriculture : olives, raisins, céréales - Mines : argent, fer, marbre, or, cuivre - Villes : grands commerçants (bourgeois) deviennent des mécènes 	<ul style="list-style-type: none"> - Agriculture de subsistance en premier; échange de produits lorsqu’il y a des surplus - Commerce triangulaire entre les colonies et la France - Armée professionnelle
• Culture	<ul style="list-style-type: none"> - Expansion du christianisme (religion monothéiste) - Construction de cathédrales romanes et gothiques, monastères - Art chrétien - Art populaire inspiré de la chevalerie - Pèlerinages 	<ul style="list-style-type: none"> - L’Église demeure le centre spirituel et social des citoyens - La pensée humaniste a une grande influence sur la société urbaine - Les arts en général connaissent une période de renaissance et de renouvellement 	<ul style="list-style-type: none"> - Le christianisme continue d’avoir une grande influence sur la vie des colons - La plupart des ressources sont destinées au développement de la colonie - La famille est très importante
• Organisation politique	<ul style="list-style-type: none"> - Société féodale basée sur les fiefs et les seigneuries - Roi : le plus important de tous les nobles - Le clergé a une influence importante 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les cités-états italiennes, les riches familles bourgeoises deviennent les dirigeants des villes - En ville, les guildes prennent de l’importance 	<ul style="list-style-type: none"> - Les colonies sont dirigées par un gouverneur qui prend ses ordres de Paris (roi de France) - Les officiers de l’armée jouent aussi un certain rôle politique
• Organisation sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Le système féodal et les valeurs chrétiennes réglementent la vie des paysans - La famille est l’unité sociale numéro un 	<ul style="list-style-type: none"> - À la ville, le statut social est déterminé par l’occupation des gens - L’urbanisation apporte de nouveaux réseaux et un sentiment d’appartenance collectif 	<ul style="list-style-type: none"> - La famille est l’unité sociale et économique de base de la société acadienne

BIBLIOGRAPHIE

Alberta (2007). *Études sociales huitième année: Visions du monde*, Alberta : Éducation Alberta.

Arsenault, G. (1989) *Les Acadiens de l'Île (1720-1980)*, Moncton : Les Éditions d'Acadie.

Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008). *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium.

Basque, M., Barrieau, N. et Côté, S. (1999). *L'Acadie de l'Atlantique*, Moncton : Centre d'études acadiennes

Brodeur-Girard, S., Frève, L. et Vanasse, C. (2006). *L'Occident en 12 événements, volumes A1 et A2*, Québec : Éditions Grand Duc.

Casali, D. (dir.) (2009). *Le Journal de l'histoire: Le Moyen Âge*, Toulouse : Milan Jeunesse.

Casali, D. (dir.) (2008). *Le Journal de l'histoire: Les Explorateurs*, Toulouse : Milan Jeunesse.

Case, R. et LeRoi D. (dir.) (2002). *Early Contact and Settlement in New France*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium.

Case, R., LeRoi, D. et Schwartz, P. (dir.) (1996). *Critical Challenges in Social Studies for Junior High Students*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium.

Colombie-Britannique (2006). *Sciences humaines M à 7, Ensemble de ressources intégrées*, Colombie-Britannique : Ministère de l'Éducation.

Coulombe, V. et Thériault, B. (2004). *Atlas Atlantique Beauchemin*, Laval : Groupe Beauchemin.

Dalongeville, A., Bachand, C.-A. et Poirier, P. (dir.) (2006). *Regards sur les sociétés, Volumes 1 et 2*, Montréal : Éditions CEC.

Denos, M. et Case, R. (dir.) (2006). *Teaching About Historical Thinking*, Vancouver : The Critical Thinking Consortium.

Dionne, B. et Guay, M. (1993). *Histoire et civilisation de l'Occident* (2^e éd.), Laval : Éditions Études Vivantes.

Duby, G. (2004). *Atlas historique mondial*, Paris : Larousse.

Fadel, C. et Trilling, B. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in our Time*, San Francisco: Jossey-Bass.

Godin, S. et Basque, M. (2007). *Histoire des Acadiens et des Acadiennes du Nouveau-Brunswick, Tracadie-Sheila* : Éditions la Grande Marée.

Hayes, H. (dir.) (2010). *Curriculum 21 : Essential Education for a Changing World*, Alexandria (VA): ASCD.

Kartchner Clark, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies d'écriture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*, Montréal : Éditions Chenelière.

- Kishlansky, M., Geary, P. et O'Brien, P. (1995). *Civilization in the West* (2nd ed.), NY: HarperCollins.
- Lanctôt, L. (1988). *L'Acadie des origines (1603-1771)*, Montréal : Éditions du Fleuve.
- Landry, N. et Lang, N. (2001). *Histoire de l'Acadie*, Sillery : Septentrion.
- Lamarre, L. (dir.) (2005). *Réalités: Histoire et éducation à la citoyenneté, manuels 1A, 1B et 2A*, Montréal : ERPI.
- Laville, C. (2005). *D'hier à demain, manuels A et B*, Montréal : Éditions Chenelière.
- Macceca, S. et Brummer, T. (2010) *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*, Montréal : Éditions Chenelière.
- Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007). *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*. Winnipeg : Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007). *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé*. Winnipeg : Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- Newman, G. (2002). *L'Héritage des civilisations : Histoire mondiale jusqu'au XVI^e siècle*, Montréal : Éditions Chenelière.
- Nouveau-Brunswick, Ministère de l'Éducation (2004). *Sciences humaines 7^e et 8^e année, Programme d'études*, Fredericton : Ministère de l'Éducation.
- Nouvelle-Écosse, Direction des services acadiens et de langue française (2008). *Sciences humaines 7^e et 8^e année, Programme d'études*, Halifax : Ministère de l'Éducation.
- Patart, C. (dir.) (2006). *Atlas d'Histoire*, Bruxelles : De Boeck.
- Robillard, C., Gravel, A. et Robitaille, S. (1998). *Le Métaguide : un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, Laval : Groupe Beauchemin.
- Roy, J. et Paradis, C. (1995). *Enjeux et découvertes, tome 1*, Saint-Lambert : Éditions HRW.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2nd Ed.), Alexandria (VA): ASCD.

Section

Boîte à outils

Matériel reproductible

(Applicable à tous les modules)

Section *Boîte à outils* - Index

Liste des outils

- 1A et 1B – Les étapes de la méthode historique
- 2 – Tâches, productions et activités en sciences humaines
- 3 – Sources primaires et secondaires : Information pour l'enseignant(e)
- 4 – Schéma « Causes et Conséquences »
- 5 – Grille de travail : Analyser une image/un artefact en classe
- 6 – Cadre de prise de notes : influences historiques
- 7 – Les niveaux de questions
- 8 – Analyse géographique d'une image – Le sens de l'espace
- 9 – Le débat : un modèle
- 10 – Construire une ligne du temps
- 11- L'art, source primaire d'information historique – Idées pour les enseignants
- 12- Un modèle de la prise de décisions par consensus
- 13- La vie dans cette région

Outils pour travailler les stratégies de lecture :

Pour résumer l'information :

- 14- Le rappel en ordre d'importance
- 15- La toile d'idées pour trouver l'idée principale
- 16 – Résumer un concept

Pour activer les connaissances antérieures/activités de prédiction

- 17- Mon tableau d'enquête
- 18- Le guide d'anticipation vrai/faux
- 19- Le guide de lecture visuel

Outils d'évaluation (formative et sommative) :

- E1 – Grille d'observation de la méthode historique : Étape 1
- E2 – Grille d'observation de la méthode historique : Étape 2
- E3 – Grille d'observation de la méthode historique : Étape 3
- E4 – Grille d'observation de la méthode historique : Étape 4
- E5 – Échelle de notation de la méthode historique
- E6 – Échelle de notation : Création d'une carte géographique
- E7– Échelle de notation : Atouts et contraintes
- E8 – Autoévaluation des habiletés de collaboration
- E9 – Autoévaluation de ma participation au débat
- E10 – Échelle de notation : Le débat
- E11- Grille d'observation des habiletés de pensée critique et créative

Fonds de cartes supplémentaires :

- C1- Fond de carte : Méditerranée étendue (politique)
- C2- Fond de carte : le Monde (politique)

Outil 1A : Les étapes de la méthode historique – Version Question-Réponse

Étape 1: L'hypothèse de travail

a) Définir le problème :

- À quelle question veut-on répondre?
-
-

- Quel sujet veut-on étudier?
-
-

b) Formuler des hypothèses :

- Proposer une réponse à la question posée.
-
-

Étape 2 : La recherche et la collecte de documents

- Recueillir les informations nécessaires pour répondre à la question :
 - Faire des recherche (Internet, livres, cartes, images, tableaux, journaux, reportages, caricatures, etc.), prendre des notes, questionner.
-
-

Étape 3 : L'analyse des documents

Organiser et Analyser les informations recueillies :

- Classer les informations par catégories.
 - Faire ressortir les informations principales qui se dégagent.
-
-

Étape 4 : La conclusion de la recherche

a) Vérifier les hypothèses :

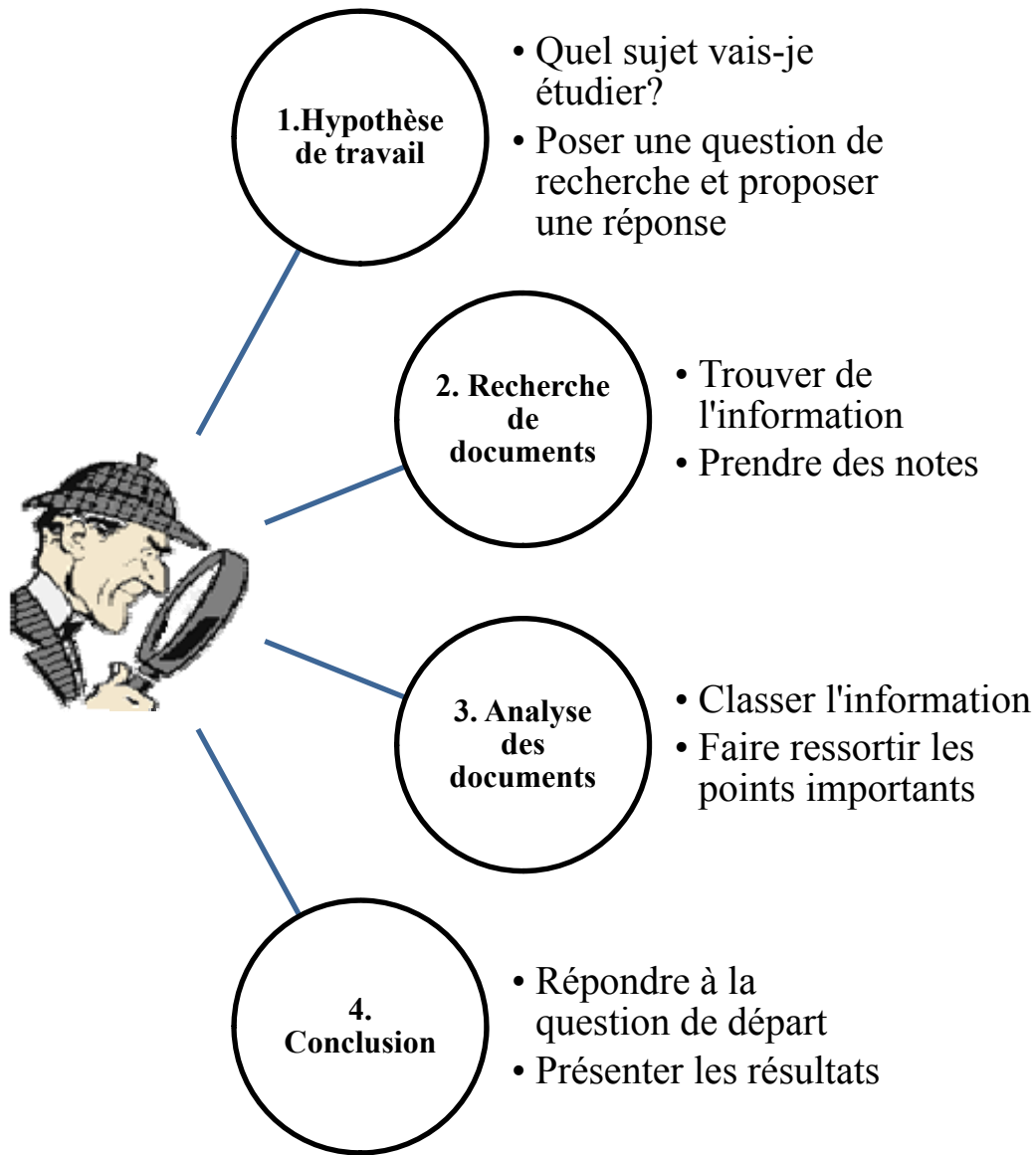
- Interpréter les informations afin de confirmer ou d'infirmier les hypothèses.
-
-

b) Communiquer les résultats et présenter des conclusions :

- Représenter les résultats dans un rapport écrit ou par des moyens multimédias.
-
-

Source : Nouvelle-Écosse, Direction des services acadiens et de langue française (2008) *Sciences humaines 7^e et 8^e année, Programme d'études*, Halifax : Ministère de l'Éducation, p. 308

Outil 1B : Les étapes de la méthode historique – Version schéma



Outil 2 : 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 du temps illustrée et annotée - schéma SVA plus 	<p>3. Productions écrites : <i>(varier la perspective ou le point de vue)</i></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 - classifier 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

*Suite à la page suivante

<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'artefacts - 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. Exposés oraux :</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 - attribution de prix - spectacle de marionnettes - reconstitution dramatique - sketch - dramatisation - annonce publicitaire - jeu de rôles - groupe d'experts - compte rendu - délibération structurée - exposé multimédia - pièce de théâtre - chanson - danse - démonstration - manifestation - simulation - improvisation - lecture dramatique - récitation de poésie

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 384-385.

Outil 3 : Sources primaires et secondaires – Information pour l’enseignant

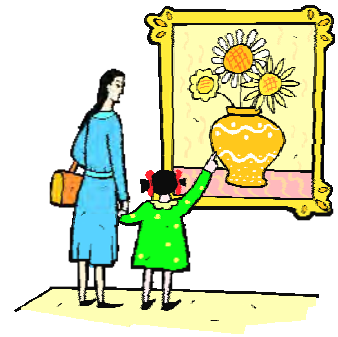
Le but de la recherche historique est d’arriver à comprendre les personnes, les idées et les événements du passé. Pour ce faire, on doit encourager les élèves à consulter des *sources primaires* aussi bien que des *sources secondaires*. Il s’agit de guider les élèves dans la sélection de sources fiables 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 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 danses 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 communiquaient-ils? Que portaient-ils?*

Il faut cependant interpréter ces sources et se poser des questions sur leur fiabilité : une source primaire peut également inclure des erreurs, des mensonges, des opinions erronées ou de fausses représentations du passé.

Des sources primaires qui sont reproduites comme photographies ou documents numérisés demeurent des sources primaires, pourvu qu’elles proviennent d’intermédiaires 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 :

- manuels d’histoire, récits du passé racontés par une personne qui n’était pas là;

- encyclopédies, résumés ou interprétations du passé, articles sur le passé, biographies de personnages du passé;
- films racontant ou représentant des événements historiques;
- reproductions d'artefacts basées sur des hypothèses au sujet de la vie du passé;
- œuvres d'art, littérature, musique ou 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 du document?*
- *Qui a créé le document?*
- *Quand et où le document a-t-il été créé?*
- *Pour quelle fin ou dans quel but le document a-t-il été créé?*
- *Est-ce que le document exprime des opinions et des émotions?*
- *Est-ce que le message du 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 en sont la source. Il serait utile de proposer aux élèves des activités qui les aident à reconnaître ces aspects de la recherche historique. En voici quelques exemples :

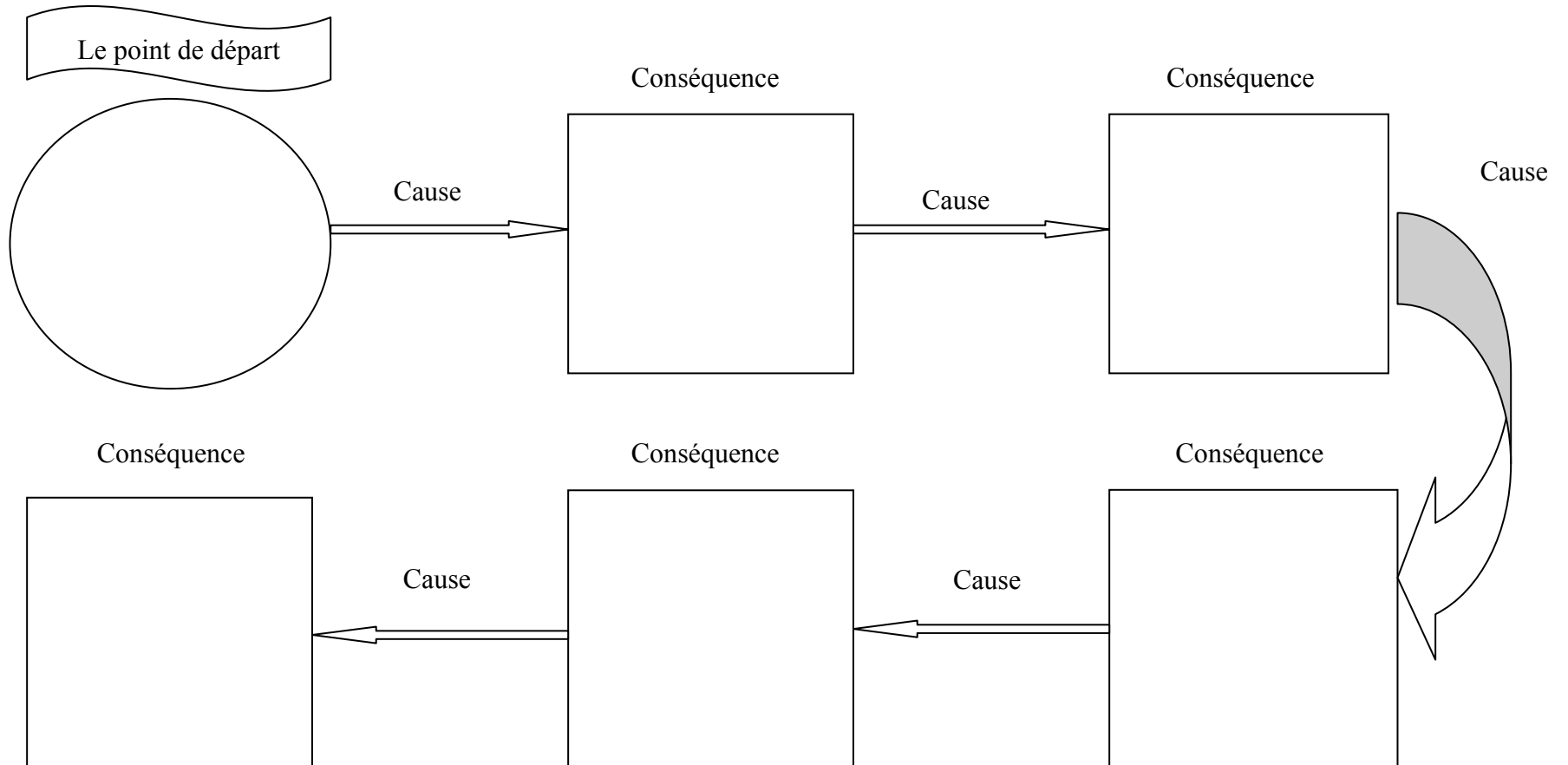
- *Demander à deux élèves de raconter un événement du passé auquel ils ont participé. Inviter la classe à comparer les deux comptes rendus. Ensuite demander à deux autres élèves de jouer le rôle de « sources secondaires » en racontant l'événement basé sur les rapports des deux premiers élèves.*
- *Inviter 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 à le communiquer 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 lorsqu'ils seront décédés, par exemple des messages courriel, des lettres et des 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>

**Vedette des Alerts
d'Ottawa, Eva Ault était
l'une des hockeuses les
plus renommées (janvier
1917).**

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé.* Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 393



Outil 4 : Schéma « Causes et Conséquences »

*Inspiré de : Toutant, A. et Doyle, S. (2004) *Horizons 7 :L'Antiquité*, Éditions Chenelière, p. 71

Outil 5: Analyser une image/un artéfact en classe

	Faits (ce que je vois dans la photo)	Conclusions (mes déductions/interprétations)
Qui Qui est dans la photo? Qui utiliserait cet objet?		
Quoi Que font les personnes dans la photo? Quel est cet objet?		
Où Où l'action se passe-t-elle? Où cet objet serait-il utilisé?		
Quand Quand l'action se passe-t-elle? Quand l'objet serait-il utilisé?		
Pourquoi Pourquoi font-ils ceci? Quelle est la fonction de l'objet?		
Comment Comment ces personnes se sont-elles retrouvées dans cette situation? Comment l'objet a-t-il été créé et utilisé?		

À quelles questions au sujet du passé cette source nous permet-elle de répondre?	Quelles réponses pouvons-nous obtenir de cette source au sujet de ces questions?	Quelle(s) preuve(s) pouvons-nous utiliser pour appuyer nos réponses?

Source : Adapté du *Blackline Master #2* dans Denos, M. et Case, R. (2006) *Teaching About Historical Thinking*, Vancouver : The Critical Thinking Consortium, p. 8. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC²) (www.tc2.ca).

Outils 6 : Cadre de prise de notes – Influences historiques

Titre ou en-tête pour cet événement :	Où et quand cela s'est-il passé?
Qu'est-il arrivé?	Qui étaient les protagonistes?
À quoi était dû cet événement? (Causes)	Quelles ont été les répercussions de cet événement? (Conséquences)
Qu'est-ce qui retient l'attention dans cet événement?	Qu'est-ce qui est important dans cet événement?
Dessine un croquis de cet événement sur une ligne du temps illustrée :	
Cite deux sources consultées	

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 560

Outil 7 : Les niveaux de questions

Pourquoi est si important?
Explique pourquoi.....?
Explique comment....?
Comment ferait-il.....?
Comment pourrait-il faire.....?
Qui ferait.....? Justifie le pourquoi.
Que pourrait faire.....? Justifie le comment.
Lequel ferait.....?
Comment....affecte.....?
Explique les ressemblances entre et?
Explique les différences entre..... et?
Pourquoi est-ce que.....est meilleur que.....?



Haut niveau



Bas niveau

Nomme.....
Quelle est.....?
Où est.....?
Qui est.....?
Combien y a-t-il.....?
Depuis combien de temps.....?
Quand a été.....?

*Source : Adaptation du modèle de Louise Beaulieu (thèse, 1996) trouvé dans Nouveau-Brunswick, Ministère de l'Éducation (2004), *Programme d'études Sciences humaines 7^e et 8^e année : Version provisoire*, Fredericton, Ministère de l'Éducation, p. 51.

Outil 8 : Analyse géographique d'une image – Le sens de l'espace

La plupart des manuels scolaires contiennent une grande quantité d'illustrations et de photos à propos de différentes régions du globe qui sont souvent ignorées par les élèves. Choisir une image et inviter les élèves à l'étudier. *Quelles impressions ont-ils lorsqu'ils regardent cette image?* Est-ce que ces impressions traduisent les réalités de la vie dans cet endroit? Poser les questions suivantes pour guider leur réflexion :

- Quels aspects de la vie cette illustration représente-elle?
- Quelle(s) impression(s) as-tu lorsque tu regardes cette image?
- Quelle(s) impression(s) les habitants de cette région auraient-ils envers les objets présents dans la photo?
- Est-ce que cette illustration donne un aperçu de l'expérience vécue par les hommes autant que les femmes? Par les personnes de tous âges? Par les personnes de toutes les classes socioéconomiques?
- Quelle diversité présente dans cette région n'est pas démontrée dans cette image?

Exemple :

Les élèves étudient la région du nord de l'Afrique et du désert du Sahara.

L'enseignant(e) leur montre une image des pyramides en Égypte et leur demande de donner leurs impressions.

Les élèves décrivent leurs impressions que cette image leur donne au sujet de cette région (par exemple : exotique, ancien, solitaire, etc.).

Ensuite, l'enseignant demande aux élèves d'imaginer quelles seraient les impressions des résidents de cette région (par exemple : ordinaire, décrépitude, envahi par les touristes, etc.).

Utiliser l'information fournie dans le manuel pour évaluer si ces images donnent une bonne idée des caractéristiques de l'ensemble de la région.

*Source : Adapté de Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 68. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC²) (www.tc2.ca).

Outil 9: Le débat – un modèle

Un débat implique plus de règles qu'une discussion. C'est un concours entre deux équipes qui font l'essai de leurs habiletés à gagner, par des arguments, l'adhésion de l'auditoire. Il existe plusieurs modèles de débats. En voici un :

CARACTÉRISTIQUES

- Le débat est compétitif.
- Les participants doivent prendre position, soit affirmative, soit négative, mais inchangeable.
- Il y a plus de règles que dans une discussion et le débat est soumis à des règles de procédure.
- Le style du débat est basé sur l'argumentation et sur la persuasion.

RÈGLES

L'objet du débat

1. Doit avoir deux côtés qui soient tous deux défendables.
2. Pour éviter la confusion, il doit être énoncé positivement plutôt que négativement.
3. Il doit être énoncé clairement et brièvement.

Les participants

1. Le côté qui soutient l'énoncé est appelé affirmatif (ou « pour »), celui qui le réfute, négatif (ou « contre »).
2. Chaque équipe doit préparer ses arguments avec soin : décider des points que chaque participant doit couvrir, consulter des documents, préparer des notes ou des cartes, et prévoir les arguments de l'adversaire.
3. Le discours de chaque participant doit exploiter des arguments solides. Il vaut mieux développer quatre ou cinq arguments solides plutôt que toute une liste d'arguments simplistes.

La marche à suivre

1. Le président (l'enseignant ou un élève) annonce l'objet du débat, présente les participants, explique les limites de temps et annonce la décision du juge.

Le débat peut-être fait en plusieurs rondes. Chaque élève a un nombre déterminé de minutes pour s'exprimer. Voici un modèle : (le nombre de participants peut varier)

Côté affirmatif (Pour)

A

B

C

D

Côté négatif (Contre)

E

F

G

H

1^{re} ronde : L'élève A énonce son argument. L'élève E énonce son argument.
L'élève B énonce son argument. L'élève F énonce son argument.
L'élève C énonce son argument. L'élève G énonce son argument.
L'élève D énonce son argument. L'élève H énonce son argument.

2^e ronde : L'élève A oppose une réfutation à l'élève E.
L'élève B oppose une réfutation à l'élève F.
L'élève C oppose une réfutation à l'élève G.
L'élève D oppose une réfutation à l'élève H.

3^e ronde : L'élève E oppose une réfutation à l'élève A.
L'élève F oppose une réfutation à l'élève B.
L'élève G oppose une réfutation à l'élève C.
L'élève H oppose une réfutation à l'élève D.

*Autre variante : Ajouter une 4^e ronde avec une discussion ouverte à tous, pendant une durée déterminée.

Le jugement

1. La décision favorise le côté qui a présenté ou réfuté les arguments de la manière la plus efficace.
2. La décision peut être prise par le président ou par un vote de l'auditoire.

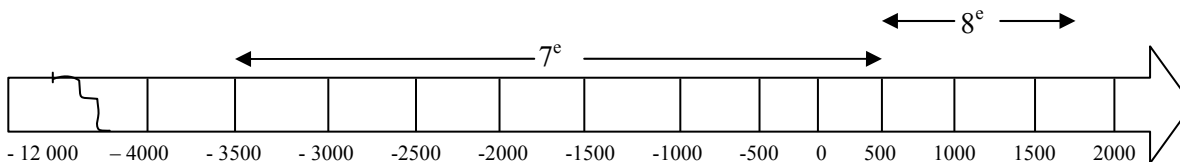
*Adaptation du modèle trouvé dans Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 363

Outil 10 : Construire une ligne du temps

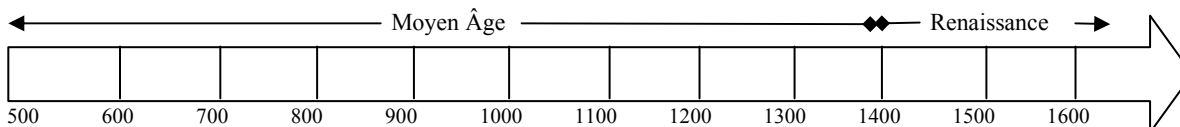
La ligne du temps peut être un excellent moyen de représenter le temps de façon visuelle. Plusieurs lignes du temps peuvent être utilisées à l'intérieur d'un même cours.

Par exemple :

a) Une ligne du temps qui couvre les derniers 15 000 ans peut servir à montrer quelle proportion du temps par rapport à l'histoire de l'humanité va être touchée par le programme de 7^e année (environ de - 3500 ans à 500 de notre ère) ou de 8^e année (environ 500 à 1700 de notre ère).



b) Une autre (ou plusieurs autres) ligne du temps qui se limite à une plus petite période de temps peut être créée à part pour illustrer les événements marquants de l'histoire d'une société en particulier. Par exemple, une ligne du temps qui s'étend de l'an 500 à l'an 1600 pourrait servir à expliquer la différence entre le Moyen Âge et la période appelée la Renaissance en Europe.



Directives pour la ligne du temps de ± 15 000 ans:

- 1) Utiliser une corde (ou un morceau de carton) divisée en segments égaux de 500 ans et qui représente l'ensemble des derniers 15 000 ans de l'histoire de l'humanité.
- 2) Identifier à l'aide de la corde la durée de la *Préhistoire* (environ -12 000 à -3500), l'*Antiquité* (environ -3500 à 500 de notre ère), le *Moyen Âge* (environ 500 à 1400 de notre ère) et la *Renaissance* (environ 1400 à 1700 de notre ère).

N.B. La périodisation de l'histoire varie selon les sources utilisées. Les historiens ne sont pas tous d'accord au sujet des années qui limitent le début et la fin d'une période.

- 3) Faire remarquer aux élèves que cette année, ils vont étudier une petite partie de l'ensemble de l'histoire de l'humanité, selon le module utilisé.

Autre variante :

La ligne du temps d'un module : couvre une plus petite période de temps, mais peut être très longue pour laisser de l'espace pour que les jeunes puissent ajouter des dessins/symboles au fur et à mesure qu'ils progressent dans le programme.

Outil 11 : L'art, source primaire d'information historique (Idées pour les enseignants)

Les historiens de l'art nous encouragent à considérer toutes les œuvres d'art et d'architecture dans leur contexte historique, c.-à-d. en rapport avec la vision du monde prépondérante de cette période. En examinant les convictions et valeurs culturelles, politiques, religieuses et économiques exprimées dans l'art, on peut mieux comprendre les œuvres d'art en tant que produits d'une époque et d'un lieu précis et apprécier le rôle de l'art dans les sociétés anciennes et contemporaines.

Mais les élèves doivent apprendre *comment* regarder l'art et y réagir. Ils doivent aussi apprendre *comment* analyser le contexte historique dans lequel s'inscrivent l'art et l'architecture. En général, les professeurs d'art divisent ce processus en quatre étapes principales. Fournir aux élèves une ou deux questions repères à chaque étape pour les aider à cibler leurs observations. Présenter le processus en visualisant et en analysant certains exemples en classe. Préparer le « terrain » en rappelant aux élèves certaines de leurs connaissances au sujet de la période et du lieu à l'étude avant de regarder l'œuvre d'art. Les encourager à prendre leur temps et à exprimer leur réaction personnelle à ce qu'ils voient.

Étape 1 : DESCRIPTION

- Décris exactement ce que tu vois.
- Décris les traits, les motifs apparaissant dans l'œuvre d'art.
- Décris les couleurs utilisées.
- Décris la texture de l'œuvre.
- Comment l'artiste a-t-il procédé pour créer ces effets visuels? Quelles matières et médiums ont été utilisés?

Étape 2 : ANALYSE

- Est-ce que ton œil est attiré vers une partie précise de l'œuvre? Qu'est-ce qui ressort le plus?
- Est-ce que la composition (l'arrangement des formes et des couleurs) est équilibrée?
- Est-ce que l'œuvre te fait penser au mouvement? Comment l'artiste a-t-il fait pour donner une impression de mouvement?
- S'il s'agit d'une peinture, est-ce que le tableau te paraît plat ou donne-t-il une impression de profondeur ou d'espace? Où l'artiste se tenait-il, selon toi, quand il a peint ce tableau?

Étape 3 : INTERPRÉTATION

- Quel type de sentiment ou d'impression cette œuvre t'inspire-t-elle?
- Pourquoi, à ton avis, l'artiste a-t-il choisi ce sujet ou ce style particulier?
- Que t'inspire cette œuvre d'art au sujet de l'époque et du lieu d'où elle provient?
- Qu'est-ce que cette œuvre d'art te dit au sujet de l'artiste?

Étape 4 : JUGEMENT

- Pour quelles raisons cette œuvre d'art te semble-t-elle intéressante?
- Qu'est-ce que tu aimes ou que tu n'aimes pas au sujet de cette œuvre?

- Selon toi, est-ce que cette œuvre est belle?
- Penses-tu que cette œuvre exprime quelque chose d'important concernant la société dont elle provient?

Consignes adaptées du document *Learning to Look*, Carleton University :

<http://www.carleton.ca/gallery/schoolwork/activitieslearnlook.html>

(D'après les quatre étapes de l'observation d'œuvres d'art suggérées par Edmund B. Feldman, professeur des beaux-arts)

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 377

Outil 12 : Un 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 demande 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 plus 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.

(Voir suggestions de rôles à la page suivante)

Rôles possibles :

Si les élèves ont peu d'expérience en co-apprentissage, il serait utile d'assigner à chacun un rôle précis 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.

1. *L'animateur* : pose des questions, encourage chaque membre du groupe à contribuer;
2. *Le gardien de la direction* : prend la responsabilité de présenter et de soutenir l'idée ou la proposition centrale du groupe;
3. *Le porte-parole* : rapporte les idées et décisions fidèlement aux autres groupes;
4. *Le gardien du temps* ou chronométrateur;
5. *Le gardien de l'ambiance* : assure que le milieu et le matériel sont propices à la tâche;
6. *Le scribe (ou secrétaire)* : met les idées en ordre par écrit;
7. *Le chercheur* : trouve des sources, des définitions et des informations au besoin;
8. *Le graphiste ou l'illustrateur* : crée des représentations de données ou d'idées;
9. *Le gardien de la paix* : propose des médiations ou des solutions aux conflits au besoin;
10. *Le questionneur* : vérifie si chaque membre de l'équipe est satisfait de la décision prise.

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 355

Outil 13 : La vie dans cette région

	Inférences possibles (Je pense que...)	Arguments à l'appui (...parce que je vois...)
Éléments physiques <ul style="list-style-type: none"> • Géographie : paysages terrain hydrographie végétation • Climat 	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • •
Éléments construits <ul style="list-style-type: none"> • Édifices publics • Habitations • Réseaux de transport 	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • •

*Source : Adapté du *Blackline Master # 5* dans Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 9. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC²) (www.tc2.ca).

Outil 14 : Le rappel en ordre d'importance

Consigne : Classer les idées (ou des phrases) du texte par ordre d'importance.

Idées très importantes

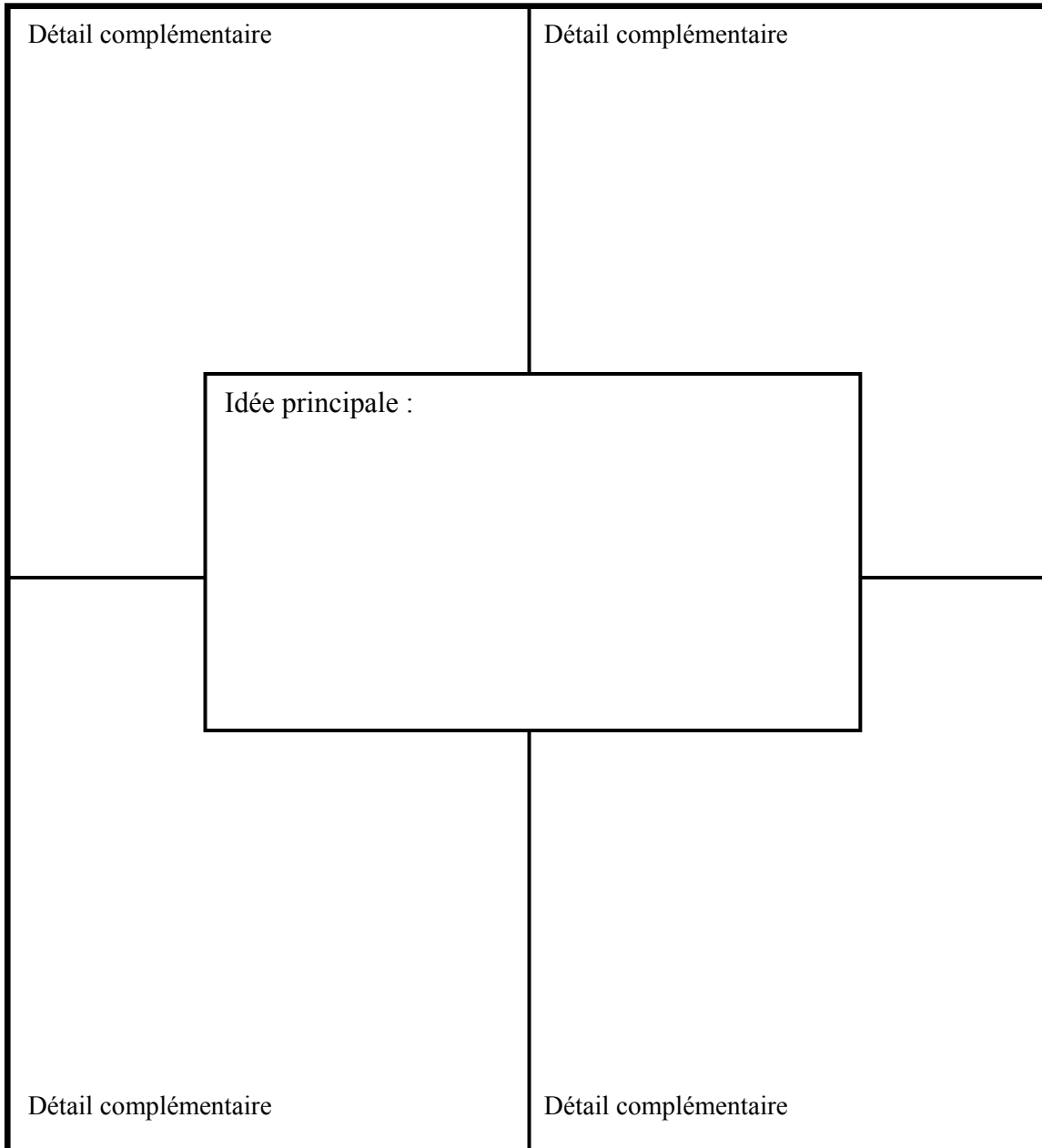
Idées d'importance moyenne

Idées moins importantes

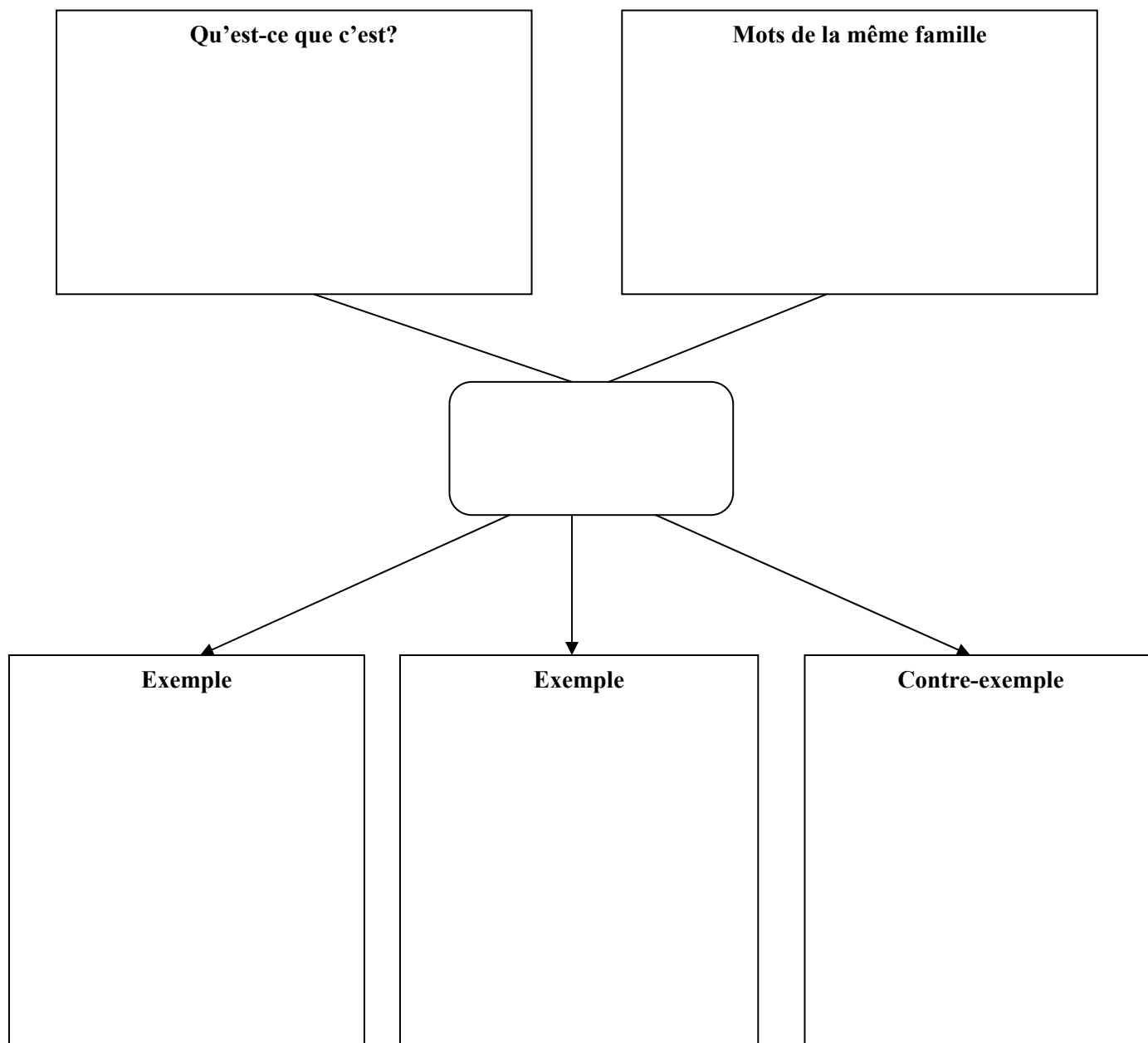
*Source : Tiré de Macceca, S. et Brummer, T. (2010) *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*, Chenelière Éducation, p. 203.

Outil 15 : La toile d'idées (pour trouver l'idée principale)

Consigne : Utilise la toile de boîtes pour illustrer l'idée principale et les détails complémentaires.



Outil 16 : Résumer un concept



Outil 17 : Mon tableau d'enquête

Ce que <u>je pense</u> que je sais sur...	Confirmé! ✓	Fausse information X	Nouvelles connaissances	Je me demande... (nouvelles questions)

*Source : Adapté de Stead, T. (2006). *Reality Checks: Teaching Reading Comprehension With Nonfiction*. Stenhouse Publishers (Scholastic Education).

Outils 18 : Le guide d’anticipation – Vrai ou faux?

Consignes : Avant de lire le texte, réfléchis aux affirmations sur le sujet et note si elles sont vraies ou fausses en plaçant un crochet dans la case appropriée de la section « Avant la lecture ». Après la lecture, réfléchis aux éléments d’information que tu as lus et vérifie si les affirmations sont vraies ou fausses. Ensuite, place un crochet dans la boîte vrai/faux correspondante sous la rubrique « Après la lecture ».

<i>Avant la lecture</i>		Affirmations sur le sujet	<i>Après la lecture</i>	
Vrai	Faux		Vrai	Faux

*Source : Tiré de Kartchner Clark, S. (2008), *Stratégies gagnantes en lecture*, Chenelière Éducation, p. 87

Outil 19 : Le guide de lecture visuel

Consignes : Fais un survol du texte et note le plus de détails possible par rapport aux caractéristiques du texte énumérées dans le tableau. Ensuite, détermine ce que tu sais déjà sur les éléments d'information contenus dans ces caractéristiques.

Indices visuels ou caractéristiques du texte	Ce que je sais déjà
Titre :	
Sous-titres :	
Mots en caractère gras ou en italique :	
Illustrations, photographies et légendes :	
Tableaux, graphiques et diagrammes :	

*Source : Adapté de Kartchner Clark, S. (2008), *Stratégies gagnantes en lecture*, Chenelière Éducation, p. 81

Outil E1 : Méthode historique – Grille d’observation par étape

Étape 1 : L’hypothèse de travail

Nom de l’élève : _____

4 = toujours 3 = régulièrement 2 = de temps en temps 1 = rarement 0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Choisit son sujet en faisant appel à ce qu’il/elle connaît déjà.		
Formule des questions sur ce qu’il/elle veut savoir et sélectionne les questions utiles.		
Envisage des solutions au problème posé et propose des réponses possibles. (hypothèses)		
Fait un plan de recherche et repère les sources d’information accessibles et fiables pour recueillir ce qu’il/elle doit savoir de plus sur son sujet.		

Outil E2 : Méthode historique – Grille d’observation par étape**Étape 2 : La recherche et la collecte de documents**

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.		
Évalue la fiabilité des sources trouvées.		
Trouve l’information qui sert à répondre au problème de recherche (exemple : recherche par mots clés).		
Prend en notes les informations pertinentes.		

Outil E3 : Méthode historique – Grille d’observation par étape

Étape 3 : L’analyse des documents

Nom de l’élève : _____

4 = toujours 3 = régulièrement 2 = de temps en temps 1 = rarement 0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Classe les données en catégories.		
Distingue les faits des opinions.		
Compare divers points de vue et comptes rendus.		
Distingue les documents pertinents des documents non pertinents. (Les documents pertinents sont liés au problème et contribuent à ta recherche).		

Outil E4 : Méthode historique – Grille d’observation par étape**Étape 4 : La conclusion de la recherche**

Nom de l’élève : _____

4 = toujours 3 = régulièrement 2 = de temps en temps 1 = rarement 0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Choisit un moyen pour transmettre l’information et fait un plan pour organiser et communiquer les résultats.		
Sélectionne l’information importante à communiquer pour confirmer ou infirmer l’hypothèse de départ.		
Dispose les données dans des tableaux, lignes du temps, diagrammes, etc.		
Indique la source des documents.		
Tient compte des besoins et des intérêts de son auditoire.		

Outil E5 : Méthode historique – Échelle de notation

Nom de l'élève : _____

Sujet: _____

Critères	À développer	Passable	Bon	Excellent
Problème à définir/ Hypothèse de travail	L'élève se sert de questions générées par l'enseignant ou fait preuve de peu de réflexion .	L'élève élabore des questions et des hypothèses qui peuvent être trop facilement vérifiées.	L'élève pose une question précise qui demande une certaine rigueur au niveau de la recherche.	L'élève pose une question réfléchie et originale , qui lance un bon défi de recherche.
Recherche et collecte de documents	L'élève consulte quelques documents , sans vraiment vérifier la qualité des sources.	L'élève consulte des types différents de documents et s'interroge un minimum sur la qualité des sources.	L'élève se sert de plusieurs types de documents et fait un effort pour vérifier la qualité des sources.	L'élève utilise une grande variété de documents et des sources fiables .
	L'élève ne prend aucune note durant le processus de collecte.	L'élève prend quelques notes de façon non-structurée .	L'élève prend des notes et procède à un certain triage .	L'élève prend des notes précises et bien organisées .
Analyse des documents	L'élève ne fait preuve d'aucune organisation des renseignements. Les idées sont embrouillées .	L'élève montre que quelques efforts ont été déployés pour classer les renseignements. Organisation difficile à suivre .	L'élève a organisé le contenu efficace . Développement des idées est logique et facile à suivre .	L'élève a classé le contenu en catégories . Idées principales bien dégagées et mises en valeur.
	L'élève ne fait pas la différence entre les faits et les opinions.	L'élève a de la difficulté à distinguer les faits des opinions.	L'élève arrive assez bien à distinguer les faits des opinions.	L'élève n'a aucun problème à distinguer entre les faits et les opinions.
Conclusion	La présentation des résultats ne contient pas de graphiques/ tableaux/documents et la confirmation/ réfutation de l'hypothèse est désorganisée .	La présentation contient quelques documents utiles. La confirmation/ réfutation de l'hypothèse est un peu difficile à saisir.	La présentation contient une variété de documents et les résultats sont faciles à comprendre .	La présentation contient les types de documents appropriés et les résultats sont très clairs .
	L'élève ne fait pas attention aux sources.	L'élève cite quelques sources.	L'élève cite la plupart des sources correctement.	L'élève cite les sources au complet .

Outil E6: Évaluer une carte géographique**Exemple d'une échelle de notation pour la construction d'une carte géographique**

RAS .1 : Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société à l'étude.

RAS .8 : Comparer les principales ressemblances et différences dans l'organisation de la société à l'étude et d'une autre société qui existait à la même époque.

Critères	Échelle d'évaluation			
	pas du tout	plus ou moins	satisfaisant	excellent
La carte a un titre clair				
La carte a une échelle				
Une rose des vents indique les points cardinaux.				
Tous les symboles utilisés sur la carte sont expliqués dans la légende.				
La carte est claire et facile à consulter.				
La carte montre les principaux éléments physiques demandés : cours d'eau, relief, etc.				
La carte montre les principaux éléments construits demandés : villes, temples, etc.				

*Source : Adaptation de l'échelle trouvée dans Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 548.

Outil E7 : Échelle de notation – Atouts et Contraintes**EXEMPLE :**

RAS .3 – Analyser les atouts et les contraintes du territoire occupé par la société à l'étude.

Critères	Compétence assurée 4	Compétence acceptable 3	Compétence peu développée 2	Compétence très peu développée 1
Quantité : Identifier ___ atouts et ___ contraintes	L'élève identifie le nombre requis d'éléments.	L'élève identifie ___ atouts et ___ contraintes.	L'élève identifie la moitié des éléments demandés.	L'élève identifie moins de la moitié des éléments demandés.
Qualité de la justification :	L'élève offre une justification claire qui s'appuie sur des raisons solides entièrement appuyées sur les caractéristiques physiques et construites du territoire étudié.	L'élève offre une justification basée sur des raisons simples mais cohérentes tirées en majeure partie des caractéristiques physiques et construites du territoire étudié.	L'élève offre une justification embrouillée qui s'appuie un peu sur les caractéristiques physiques et construites du territoire étudié.	L'élève n'est pas en mesure d'offrir une justification appuyée sur les caractéristiques physiques et construites du territoire étudié.
Commentaires :				

Outil E8: Autoévaluation des habiletés de collaboration

Nom : _____

Date : _____

Critère	non	plus ou moins	oui	Observations
Je participe à la sélection et au partage des tâches assignées.				
J'écoute les autres lorsqu'ils parlent.				
Je fais connaître mes idées et mes opinions en respectant les autres.				
Je demande de l'aide au besoin.				
J'aide les membres de mon équipe.				
J'accomplis mes tâches assignées.				
Je suis à la tâche et je respecte les échéances.				
Je partage le matériel et les ressources utilisées.				
Je prends des initiatives et je propose des activités au groupe.				
J'utilise un langage respectueux.				
Je prends des décisions justes et je respecte les décisions du groupe.				
Remarques de l'enseignant :				

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Outil E9 : Autoévaluation de ma participation au débat

Indique ce que tu crois être le plus juste :

1 : Beaucoup

2 : Un peu

3 : Pas assez

J'ai préparé ma participation au débat en faisant de la recherche.	
J'ai écouté les autres attentivement pour comprendre leurs points de vue.	
J'ai expliqué et justifié clairement mes opinions.	
J'accepte que les autres ne soient pas toujours d'accord avec moi.	
J'ai respecté les règles du débat.	
Observations de l'enseignant :	

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Outil E10 : Échelle de notation – Le débat


Note : L'enseignant(e) peut décider s'il s'agit d'une évaluation individuelle de la performance d'un(e) élève ou si l'évaluation se fait de façon collective, c'est-à-dire pour toute l'équipe.

Critères d'évaluation	À développer	Passable	Bon	Excellent
Organisation/ préparation	- Organisation des renseignements limitée; idées embrouillées	- Quelques efforts déployés pour organiser les renseignements, mais difficile à suivre	- Organisation et efforts efficaces pour présenter avec logique et créativité; facile à suivre	- Renseignements très bien organisés, présentés avec logique et créativité
Arguments/ Exemples	- Étude superficielle du sujet, aucune profondeur	- Tente de présenter des idées complexes, mais manque de profondeur	- Fait preuve d'une analyse réfléchie et de profondeur dans le sujet	- Étude détaillée et approfondie, idées complexes bien présentées
Voix/débit	- Marmonne, inaudible, hésitant, inconfortable	- Petite voix, à peine audible	- La voix est claire et audible	- La voix est ferme et claire, articulée
Utilisation de la langue et du vocabulaire	- Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée	- Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité	- Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité	- Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité
Respect	- Écoute peu attentive; respecte difficilement l'opinion des autres	- Écoute assez attentive; respecte assez bien l'opinion des autres	- Bonne écoute; respecte bien l'opinion des autres	- Cherche à comprendre le point de vue des autres
Participation	- Suit les règles du débat avec difficulté; participation insuffisante	- Suit assez bien les règles du débat; fait sa partie pour se débarrasser	- Respecte les règles du débat; s'assure que sa partie est bien présentée	- S'assure que le débat se déroule dans le respect; participe à plusieurs échanges

Outil E11- Grille d'observation des habiletés de pensée critique et créative

Pour chaque indicateur, évaluer le rendement de l'élève selon l'échelle suivante :

1 – limité 2 – partiel 3 – satisfaisant 4 – excellent

Indicateur	Date :	Date :	Date :	Date :
démontre une ouverture d'esprit face à des nouvelles idées				
interprète les idées en tenant compte de leur contexte et de leur origine				
compare et évalue divers points de vue sur une question				
distingue les partis pris et les préjugés dans des sources d'information				
se montre prêt à corriger ses erreurs ou à réviser ses opinions à la lumière de nouvelles découvertes				
propose une nouvelle façon d'envisager ou d'aborder un problème				
pose des questions sur la fiabilité et l'authenticité des sources d'information				
suggère des options innovatrices et réalistes face à un enjeu ou une question				
justifie ses opinions au moyen de preuves et de raisonnement				
Commentaires de l'enseignant				
Commentaires de l'élève				

*Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 360.

Outil C1 : Fond de carte – Méditerranée étendue (politique)



*Source : http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/pays.php?num_pay=235&lang=fr

Outil C2 : Fond de carte – Le Monde (politique)



*Source : http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/webphp/pays.php?num_pay=106&lang=fr