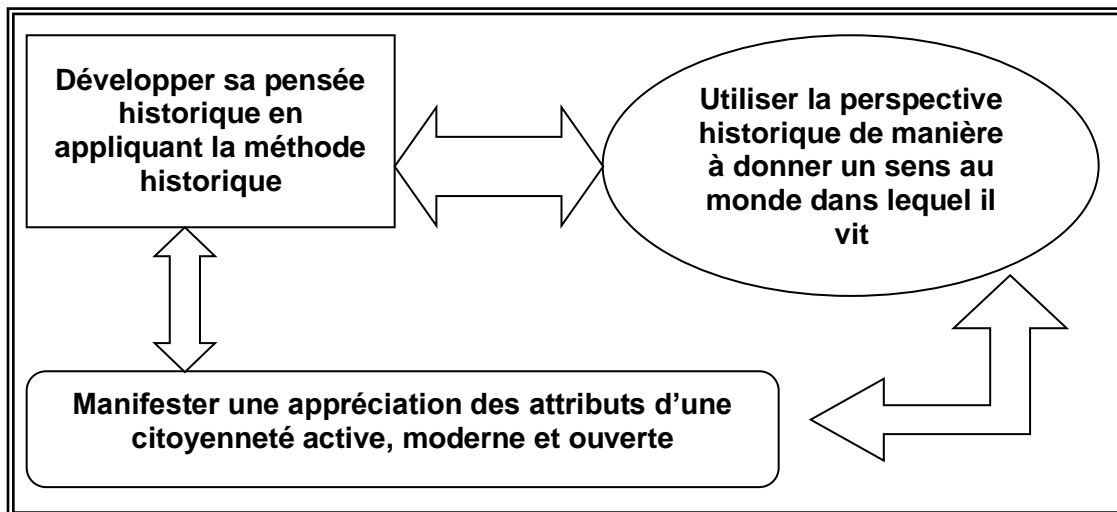


# Programme d'études :

## Histoire de l'Acadie 42411



**Ministère de l'Éducation**  
**Direction des services pédagogiques**

**Apprentissages essentiels – juillet 2021**

## **NOTE EXPLICATIVE :**

Une collaboration entre des équipes du MÉDPE, des districts scolaires et des membres du personnel enseignant a permis de ressortir les apprentissages jugés essentiels qui sont mis de l'avant dans ce document.

Sachez que la poursuite de l'Objectif 1 du [Plan d'éducation de 10 ans](#) demeure une priorité. Ainsi, la diminution des contraintes au niveau des contenus vise à :

- 
- assurer que les apprentissages préalables et essentiels\* soient bien acquis;
  - donner place au bien-être (mieux-être et résilience);
  - proposer des situations d'apprentissage authentiques et signifiantes;
  - favoriser l'interdisciplinarité;
  - favoriser le développement des compétences du [Profil de sortie](#);
  - favoriser le développement du projet de vie et de carrière de chaque élève;
  - faciliter la collaboration des communautés apprenantes;
  - favoriser l'acquisition d'autres apprentissages durables et diversifiés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la discipline.

\* Notez que l'importance doit être mise sur l'acquisition des apprentissages essentiels et non sur l'enseignement de ces apprentissages essentiels.

*Les apprentissages ciblés comme étant essentiels ont été surlignés en jaune dans le plan d'études.*

---

**Il est important de tenir compte de l'actualité dans l'ensemble des blocs pour y rattacher les concepts et les repères patrimoniaux vus durant l'enseignement.**

## Résultats d'apprentissage général

### 1. Développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique

#### Résultats d'apprentissage spécifiques

##### *L'élève doit pouvoir :*

- interroger les faits historiques ;
- planifier une recherche et recueillir l'information ;
- traiter l'information par la critique, la mise en contexte et l'analyse des données recueillies ;
- organiser et synthétiser l'information afin de la transmettre efficacement ;

### 2. Utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit

#### Résultats d'apprentissage spécifiques

##### *L'élève doit pouvoir :*

- mobiliser des concepts et des repères patrimoniaux pour caractériser les principaux moments historiques du laboratoire étudié ;
- comparer entre elles les sociétés dans le temps et dans l'espace afin d'en repérer les similitudes et les différences.

### 3. Manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte.

#### Résultats d'apprentissage spécifiques

##### *L'élève doit pouvoir :*

- démontrer une compréhension des principales valeurs qui fondent une société démocratique ;

- démontrer une appréciation de la richesse et de la diversité des sociétés étudiées.

*Il est important de tenir compte de l'actualité dans l'ensemble des blocs pour y rattacher les concepts et les repères patrimoniaux vus durant l'enseignement.*

#### **Bloc 1 : L'Acadie, une colonie française**

- Survol rapide car déjà vue en histoire du Canada
- Concept à voir : Colonisation

#### **Bloc 2 : L'Acadie sous le régime anglais**

- Concepts à voir : Allégeance, Déportation, Migration

#### **Bloc 4 : Transformations économiques, politiques et sociales**

- Concepts à voir : Affirmation culturelle, Démocratie, Immigration, Industrialisation, Nationalisme

#### **Bloc 5 : L'Acadie au 20e siècle**

- Concepts à voir : Assimilation, Coopératisme, Démocratie, Droits et Libertés, Nationalisme

# Table des matières

|  |   |
|--|---|
| <b>INTRODUCTION.....</b>   | <b>7</b>                                |
| <b>CADRE THÉORIQUE .....</b>   | <b>8</b>                                |
| <b>1. Orientations du système scolaire .....</b>                                       | <b>8</b>                                |
| <b>1.1 Mission de l'éducation .....</b>  | <b>8</b>                                |
| <b>1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation .....</b>                            | <b>9</b>                                |
| <b>2. Composantes pédagogiques .....</b>   | <b>11</b>                               |
| <b>2.1 Principes directeurs .....</b>  | <b>11</b>                               |
| <b>2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....</b>                          | <b>12</b>                               |
| <b>2.3 Modèle pédagogique .....</b>  | <b>19</b>                               |
| <b>3. Orientations du programme .....</b>  | <b>27</b>                               |
| <b>3.1 Présentation de la discipline .....</b>   | <b>27</b>                               |
| <b>3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage<br/>        généraux.....</b> | <b>28</b>                               |
| <b>PLAN D'ÉTUDES .....</b>   | <b>37</b>                               |
| <b>GLOSSAIRE .....</b>   | <b>46</b>                               |
| <b>CONTENU NOTIONNEL .....</b>   | <b>48</b>                               |
| <b>LABORATOIRES D'ÉTUDES 42211/42112.....</b>  | <b>ERROR! BOOKMARK NOT<br/>DEFINED.</b> |
| <b>RESSOURCES .....</b>  | <b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>     |
| <b>LABORATOIRES D'ÉTUDES 42311/42312.....</b>  | <b>ERROR! BOOKMARK NOT<br/>DEFINED.</b> |
| <b>RESSOURCES .....</b>  | <b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>     |
| <b>LABORATOIRES D'ÉTUDES 42411 .....</b>   | <b>49</b>                               |
| <b>RESSOURCES .....</b>  | <b>72</b>                               |
| <b>ANNEXES.....</b>  | <b>74</b>                               |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Annexe 1 : Stratégie d'enquête .....</b>   | <b>74</b> |
| <b>Annexe 2 : Niveaux de questionnement.....</b>                                      | <b>75</b> |
| <b>Annexe 3 : Tableau synthèse des résultats d'apprentissage .....</b>                | <b>76</b> |
| <b>Annexe 4A : Grille d'exploitation des documents patrimoniaux<br/>(textes).....</b> | <b>77</b> |
| <b>Annexe 4B : Grille d'exploitation des documents patrimoniaux..</b>                 | <b>79</b> |
| <b>Annexe 5 : Guide de stratégies de lecture.....</b>                                 | <b>80</b> |
| <b>Annexe 6 : L'enseignement d'une stratégie .....</b>                                | <b>82</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE .....</b>   | <b>83</b> |

# INTRODUCTION

---

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 et 2*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

**Note : Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.**

# CADRE THÉORIQUE

---

## 1. Orientations du système scolaire

### 1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.



L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

## **1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation**

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

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

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;
3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;

5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

## 2. Composantes pédagogiques

### 2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de part la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** et la **transdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les **rythmes** et les **styles** d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.

9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie\*** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre **la valeur des études postsecondaires** qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

## 2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

---

\* Plus que la lecture, la **littératie** est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

## La communication

*Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.*

| <b>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</b>   | <b>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</b>  | <b>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</b>   | <b>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</b>  |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li> <li>➤ exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité;</li> <li>➤ utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires;</li> <li>➤ prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li> <li>➤ exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur;</li> <li>➤ poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières;</li> <li>➤ comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li> <li>➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté;</li> <li>➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension;</li> <li>➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li> <li>➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes;</li> <li>➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières;</li> <li>➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.</li> </ul> |

## Les technologies de l'information et de la communication

*Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.*

| <p><b>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>  | <p><b>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>   | <p><b>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>   | <p><b>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>   |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base;</li> <br/> <li>➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation;</li> <br/> <li>➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique;</li> <br/> <li>➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base;</li> <br/> <li>➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques <i>et la position de base associée à la saisie de clavier;</i></li> <br/> <li>➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique;</li> <br/> <li>➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image;</li> <br/> <li>➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC;</li> <br/> <li>➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome <i>et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier;</i></li> <br/> <li>➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique;</li> <br/> <li>➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos;</li> <br/> <li>➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC;</li> <br/> <li>➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace <i>et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier;</i></li> <br/> <li>➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique;</li> <br/> <li>➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo;</li> <br/> <li>➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.</li> </ul> |

## Pensée critique

*Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.*

| <p><b>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>   | <p><b>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>  | <p><b>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>  | <p><b>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>   |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles;</li> <br/> <li>➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent;</li> <br/> <li>➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution;</li> <br/> <li>➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue;</li> <br/> <li>➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible;</li> <br/> <li>➤ discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources;</li> <br/> <li>➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente;</li> <br/> <li>➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources;</li> <br/> <li>➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</li> </ul> |

## Développement personnel et social

*Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.*

| <p><b>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>   | <p><b>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>  | <p><b>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>  | <p><b>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</b></p>   |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.);</li> <li>➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives;</li> <li>➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci;</li> <li>➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives;</li> <li>➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels;</li> <li>➤ développer des habitudes de vie saines et actives;</li> <li>➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre;</li> <li>➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives;</li> <li>➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.</li> </ul> |



## Culture et patrimoine

*Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.*

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p><b>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée;</li> <li>➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage;</li> <li>➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat.</li> </ul> | <p><b>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée;</li> <li>➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques;</li> <li>➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat;</li> <li>➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté.</li> </ul> | <p><b>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale;</li> <li>➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures;</li> <li>➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat;</li> <li>➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue.</li> </ul> | <p><b>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices :</li> <li>➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale;</li> <li>➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs;</li> <li>➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.</li> </ul> |
|---|---|--|---|

## Méthodes de travail

*Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.*

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul> | <p><b>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul> | <p><b>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul> | <p><b>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul> |
|--|---|---|---|

## **2.3 Modèle pédagogique**

### **2.3.1 L'enseignement**

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise

également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

### 1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

### 2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

### 2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

#### 1. L'évaluation formative: régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud,

1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

*En ce qui concerne l'élève,*

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

*En ce qui concerne l'enseignant,*

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux

cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

## 2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (Voir Annexe 1)

## Des composantes de l'évaluation

| Démarche évaluative             | Évaluation formative  | Évaluation sommative   |
|---------------------------------|---|--|
| INTENTION<br>(Pourquoi?)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement</li> <li>▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage</li> <li>▪ informer l'élève de sa progression</li> <li>▪ objectivation cognitive</li> <li>▪ objectivation métacognitive</li> <li>▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études</li> <li>▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études</li> </ul> |
| OBJET D'ÉVALUATION<br>(Quoi?)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme</li> <li>▪ des stratégies</li> <li>▪ des démarches</li> <li>▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme</li> </ul>   |
| MOMENT D'ÉVALUATION<br>(Quand?) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ avant l'enseignement comme diagnostic</li> <li>▪ pendant l'apprentissage</li> <li>▪ après l'étape</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à la fin d'une étape</li> <li>▪ à la fin de l'année scolaire</li> </ul>   |
| MESURE<br>(Comment?)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ grilles d'observation ou d'analyse</li> <li>▪ questionnaires oraux et écrits</li> <li>▪ échelles d'évaluation descriptive</li> <li>▪ échelles d'attitude</li> <li>▪ entrevues individuelles</li> <li>▪ fiches d'auto-évaluation</li> <li>▪ tâches pratiques</li> <li>▪ dossier d'apprentissage (portfolio)</li> <li>▪ journal de bord</li> <li>▪ rapports de visites éducatives, de conférences</li> <li>▪ travaux de recherches</li> <li>▪ résumés et critiques de l'actualité</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tests et examens</li> <li>▪ dossier d'apprentissage (portfolio)</li> <li>▪ tâches pratiques</li> <li>▪ enregistrements audio/vidéo</li> <li>▪ questionnaires oraux et écrits</li> <li>▪ projets de lecture et d'écriture</li> <li>▪ travaux de recherches</li> </ul>  |
| MESURE<br>(Qui?)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ enseignant</li> <li>▪ élève</li> <li>▪ élève et enseignant</li> <li>▪ élève et pairs</li> <li>▪ ministère</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ enseignant</li> <li>▪ ministère</li> </ul>  |



| Démarche évaluative | Évaluation formative  | Évaluation sommative  |
|---------------------|---|---|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ parents</li> </ul>   |   |
| JUGEMENT            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage</li> <li>▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire</li> <li>▪ évaluer le programme d'études</li> </ul>   |
| DÉCISION<br>ACTION  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève</li> <li>▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement</li> <li>▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention</li> <li>▪ poursuivre ou modifier l'enseignement</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ confirmer ou sanctionner les acquis</li> <li>▪ orienter l'élève</li> <li>▪ classer les élèves</li> <li>▪ promouvoir et décerner un diplôme</li> <li>▪ rectifier le programme d'études au besoin</li> </ul> |

## La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

|   |  | <b>Préparation</b> | <b>Réalisation</b>  | <b>Intégration</b>   |
|---|--|--------------------|---|--|
| <b>Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)</b> | Identifier les résultats d'apprentissage   |                    | Faire la mise en situation et actualiser l'intention                                      | Analyser la démarche et les stratégies utilisées   |
|   | Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves  |                    | Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources | Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)                 |
|   | Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances |                    | Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage                             | Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir  |
|   | Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources   |                    | Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage                                     | Formuler de nouveaux défis   |
|   | Anticiper des problèmes et formuler des alternatives   |                    | Assurer le transfert de connaissances chez l'élève  |  |
|   |  | <b>Préparation</b> | <b>Réalisation</b>  | <b>Intégration</b>   |
| <b>Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)</b>    | Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées  |                    | Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage       | Faire l'objectivation de ce qui a été appris   |
|   | Prendre conscience de ses connaissances antérieures  |                    | Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés                              | Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs   |
|   | Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels         |                    | Faire la cueillette et le traitement des données  | Faire le transfert des connaissances   |
|   | Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage  |                    | Analyser des données  | Évaluer la démarche et les stratégies utilisées  |
|   | Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources   |                    | Communiquer l'analyse des résultats   | Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) |
|   |  |                    |   | Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir  |
|   |  |                    | Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions                           |  |

Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage ; leur déroulement n'est pas linéaire.

### 3. Orientations du programme

#### 3.1 Présentation de la discipline

Les sciences humaines, la géographie et l'histoire en particulier, étudient l'organisation et le développement des sociétés sur leurs territoires<sup>1</sup>. Les sciences humaines traitent aussi de la personne en tant que 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 privilégiés 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 territoires que les leurs et leur permettent de *saisir le sens des transformations qui se produisent dans leur société et sur leurs territoires*. 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 de l'information et des communications en progrès rapide. 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 concerne 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.

---

<sup>1</sup> 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. Une même collectivité vit sur plus d'un territoire à la fois.

Ce faisant, les élèves développent le sens du relatif, 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 à expliquer le présent pour y intervenir.

### **3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux**

Les sciences humaines à l'école ont pour but de former des citoyens responsables, bien informés et actifs, qui savent réfléchir et savent contribuer à une société changeante, productive et démocratique. De ce fait, les programmes de sciences humaines sont élaborés en termes de résultats d'apprentissage généraux qui tiennent compte de grands thèmes, de concepts liens, de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont le développement concourt à la formation d'un citoyen responsable.

#### **Grands thèmes**

- (1) La Terre, un village global** : toute société *interagit avec d'autres sociétés*, ce qui l'oblige à définir ses propres valeurs et à respecter celles des autres. La facilité et la rapidité des communications autour du globe font prendre conscience de la *responsabilité de chacun en tant que citoyen du monde*. De plus, la mutation rapide des sociétés modernes nécessite que chaque personne *s'engage* dans la recherche de l'harmonie sociale à l'échelle locale et planétaire.
- (2) La dynamique du temps** : *la compréhension du passé* permet *d'établir des liens avec le présent et amorce la transition vers l'avenir*. L'histoire, cadre de référence des sociétés, permet de s'identifier selon ses origines, de savoir s'identifier à son patrimoine, d'en connaître les défis.
- (3) Les interactions des humains avec leur territoire** : des rapports étroits existent entre les humains et les territoires qu'ils occupent. Ces territoires, *les humains s'y adaptent mais surtout les modifient* en fonction de leurs besoins. La géographie contribue à la découverte de ces interactions et permet de

prendre conscience des actions à poser pour le développement harmonieux de ces territoires et leur préservation.

**(4) Les impacts économiques** : la vie d'une société est grandement influencée par la production des biens de consommation, en association avec leur préservation ou leur gaspillage, leur distribution et leur consommation. La connaissance des systèmes économiques, de leurs institutions et de leurs principes constitue un important outil d'intervention en société.

**(5) L'exercice de la démocratie** : c'est généralement dans la famille que l'enfant se familiarise en tout premier lieu avec le *processus démocratique*. À l'école, les élèves sont amenés à le pratiquer régulièrement dans les contacts avec les pairs. Les sciences humaines leur permettent, par la compréhension du fonctionnement et de l'importance de la démocratie au Canada et dans d'autres pays, de s'ouvrir au civisme actif. La comparaison avec d'autres systèmes politiques renforce la conception de la citoyenneté et insiste sur la nécessité *des droits, des libertés et des responsabilités* des personnes.

### Concepts liens

L'organisation des sociétés sur les territoires qu'elles occupent forme un tout qui trouve sa cohésion dans des concepts faisant le lien entre les diverses disciplines des sciences humaines.

**(1) Continuité et changement** : ces deux concepts sont relatifs aux sociétés et aux territoires d'hier et d'aujourd'hui. Ils permettent de comprendre la complexité des sociétés et des territoires à la fois par leurs éléments de permanence et par leur évolution.

**(2) Interaction et interdépendance** : les relations des personnes entre elles et avec leurs territoires constituent le point central de la vie des sociétés. Ces concepts permettent de comprendre le rôle des personnes dans la communauté proche et dans la communauté planétaire.

**(3) Valeurs et culture** : ces deux concepts mettent en évidence l'identité des peuples à travers les temps et les lieux. Ils font saisir la diversité entre les sociétés et entre leurs territoires. Ces

concepts permettent aussi de faire ressortir les difficultés qu'une société actuelle éprouve à ancrer son propre système de valeurs face au fort mouvement de la mondialisation.

## **Savoir**

L'acquisition des savoirs est un processus dynamique dans lequel les élèves s'engagent à donner un sens à leurs apprentissages en choisissant, en analysant et en synthétisant une gamme de renseignements, d'idées, de faits et de concepts. En sciences humaines, ces savoirs proviennent de diverses disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, le droit, l'économie, les sciences politiques. Les savoirs en sciences humaines amènent les élèves à examiner, à questionner et à comprendre les différents territoires. Ils aident aussi les élèves à élargir et à évaluer leur vision du monde, tout en les encourageant à proposer des solutions réalistes et viables aux problèmes.

## **Savoir-faire**

L'apprentissage en sciences humaines implique le développement d'habiletés intellectuelles, techniques et sociales. Ces habiletés permettent aux élèves de comprendre et d'utiliser les connaissances et les concepts de base dans :

- le cadre d'une stratégie d'enquête,
- l'interprétation et la communication des résultats, et
- l'élaboration et la coopération à des projets collectifs

### **(1) Stratégie d'enquête** (voir annexe 1)

La stratégie d'enquête en sciences humaines permet aux élèves d'explorer des sujets, questions, problèmes ou enjeux afin de repérer de l'information pour entreprendre une réflexion prospective dans le but de formuler des réponses innovatrices. Le point de départ de cette stratégie est la curiosité naturelle des élèves qui les incite à utiliser différentes façons de **questionner**,\* <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Les mots en gras accompagnés d'un \* sont définis dans le glossaire page 60

de réfléchir et d'aller ainsi plus loin dans la résolution de problèmes et la prise de décision. Les élèves utilisent le raisonnement critique, la pensée créative et les habiletés de **métacognition\*** au cours de l'analyse des questions. Ces stratégies les poussent à se positionner face à un problème qui pourrait avoir des causes multiples et complexes sans solutions claires.

## **(2) Interprétation et communication des résultats**

En sciences humaines les élèves apprennent à lire les interactions entre les milieux naturels, sociaux, politiques et économiques. Ils acquièrent les capacités d'évaluer et d'interpréter les observations faites et de communiquer les résultats. Ce sont des habiletés à perfectionner pour procéder à des choix judicieux dans les prises de décision.

## **(3) Élaboration et coopération à des projets collectifs**

Planifier, élaborer et réaliser un projet collectif dans un esprit de coopération, à l'intérieur de la classe ou dans la société représentent des actions nécessaires au développement du rôle de citoyen responsable.

### **Savoir-être**

Les élèves seront encouragés à développer une attitude positive et un intérêt permanent envers les sciences humaines. Ils seront amenés à effectuer le transfert des concepts dans toute étude, analyse et prise de décision. L'apprentissage des sciences humaines devra amener les élèves à valoriser l'importance du passé dans la réalité actuelle des *Acadiens et des francophones* du Nouveau-Brunswick et du Canada.

Les sciences humaines encourageront à respecter et à *défendre* les valeurs démocratiques de nos institutions et à *assurer une qualité de vie* personnelle et collective dans la société. L'apprentissage par les sciences humaines amènera les élèves à s'engager avec conviction dans la résolution de problèmes relatifs aux enjeux régionaux et mondiaux. Ils seront appelés à évaluer des situations et à indiquer des éléments de solution ou à considérer des solutions proposées par d'autres.

## Résultats d'apprentissage généraux

### Primaire : de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année

Tenant compte des thèmes retenus, des concepts, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à développer chez les élèves, trois résultats d'apprentissage généraux ont été déterminés pour les niveaux de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année :

- (1) lire l'**ORGANISATION**\* d'une société sur son territoire.
- (2) interpréter des **CHANGEMENTS**\* dans l'organisation d'une société sur son territoire.
- (3) s'ouvrir à la **DIVERSITÉ**\* des sociétés sur leur territoire

En se familiarisant avec l'organisation de sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et en s'expliquant les motifs qui ont présidé à l'organisation de leur territoire, les élèves prennent conscience non seulement des droits et des responsabilités de chacun, mais aussi des valeurs qui sous-tendent la vie en société.

### Secondaire

#### Cours de géographie 9<sup>e</sup> année

Le programme de géographie de la 9<sup>e</sup> année s'inscrit dans la suite des programmes qui l'ont précédé, puisqu'il amène les élèves à raisonner de manière géographique et à développer des habiletés propres à cette discipline. L'étude de la géographie se fera à partir de trois résultats d'apprentissage généraux :

- (1) lire l'organisation d'un territoire
- (2) interpréter un enjeu territorial
- (3) construire sa conscience planétaire

Le développement de ces résultats d'apprentissage s'effectue par l'étude de différents **territoires**\* types et des concepts qui sont associés. Les territoires à l'étude sont le territoire agricole, le territoire maritime, le territoire urbain, le territoire forestier, le territoire autochtone.

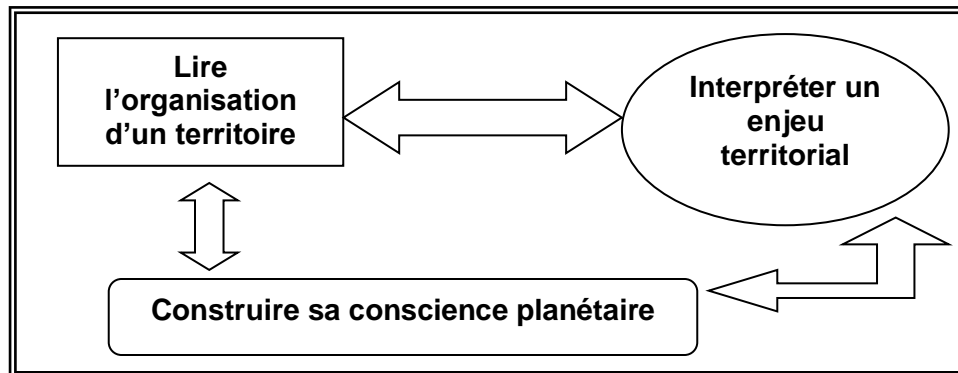


Étant donné que le choix des territoires types se fait à partir du territoire canadien, l'enseignant peut commencer le cours de géographie par un retour des connaissances antérieures des élèves. Cette activité leur permettra de se faire un portrait du Canada avant d'amorcer la lecture de l'organisation d'un territoire.

En se servant des territoires types en tant qu'objets d'étude, le programme de géographie oriente le regard des élèves sur divers types d'organisations territoriales, chacune étant caractérisée par un ensemble d'activités humaines particulières. Il propose l'étude d'enjeux territoriaux qui peuvent toucher à l'environnement, à la qualité de vie, au développement durable et autres. Enfin, il soulève des questions d'ordre planétaire vers des réalités qui éveillent le sentiment d'appartenance à un monde commun.

L'étude d'un territoire peut débuter par l'un ou l'autre des résultats d'apprentissage généraux. Ils peuvent être développés séparément, bien que les deux premiers gagnent à être développés à partir d'une même organisation territoriale. L'étude d'un territoire est entreprise en articulant de façon dynamique, selon le choix de l'enseignant ou des élèves, les territoires, les enjeux et les questions d'ordre planétaire. Ce choix relève d'une démarche didactique.

Schéma : La dynamique des résultats d'apprentissage généraux



## Cours d'histoire au secondaire

Tout comme le programme géographie du Canada, les programmes d'histoire du monde, du Canada et de l'Acadie tirent profit des apprentissages réalisés en sciences humaines depuis la maternelle. Compte tenu des finalités intellectuelles, patrimoniales et civiques attribuées à l'enseignement de l'histoire dans les écoles acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick, ce programme vise à amener l'élève à utiliser la démarche intellectuelle proposée par la discipline, à développer sa perspective historique et à construire ses compétences de citoyen responsable. Les trois programmes portent sur la même trame chronologique – de la période du 17<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours –, mais traitent chacun d'un laboratoire d'études particulier : le Monde, le Canada et l'Acadie. Ils ont été conçus de manière à refléter la connexité des trois laboratoires d'études, d'où le partage des mêmes composantes pédagogiques.

Les résultats d'apprentissage généraux retenus sont les suivants :

- 1) *développer sa pensée historique en appliquant la **méthode historique**\**
- 2) *utiliser la **perspective historique**\* de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit*
- 3) *manifester une appréciation des attributs d'une **citoyenneté active, moderne et ouverte***

Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges économiques et culturels, l'internationalisation de la formation en histoire est une nécessité intellectuelle, civique et culturelle. L'élève doit être confronté à la diversité culturelle et il doit développer sa curiosité, son ouverture d'esprit et son sens du respect des différences sociales; l'étude de l'histoire des autres peuples est un moyen privilégié d'y arriver. La mondialisation rend par ailleurs plus nécessaire que jamais l'étude de son pays, de sa région et de ses origines. L'histoire sert non seulement à doter l'élève d'une culture, mais elle lui permet de trouver son identité; elle participe notamment à la constitution d'une mémoire collective partagée et d'une citoyenneté moderne et ouverte.

Portant sur des laboratoires d'études différents mais qui partagent une même plage chronologique, les trois cours sont étroitement liés. L'histoire du Monde éclaire l'histoire canadienne et l'histoire acadienne. Elle permet la mise en contexte des événements ou des phénomènes qui se manifestent au pays ou encore dans les régions acadiennes et qui ont des racines ou une portée

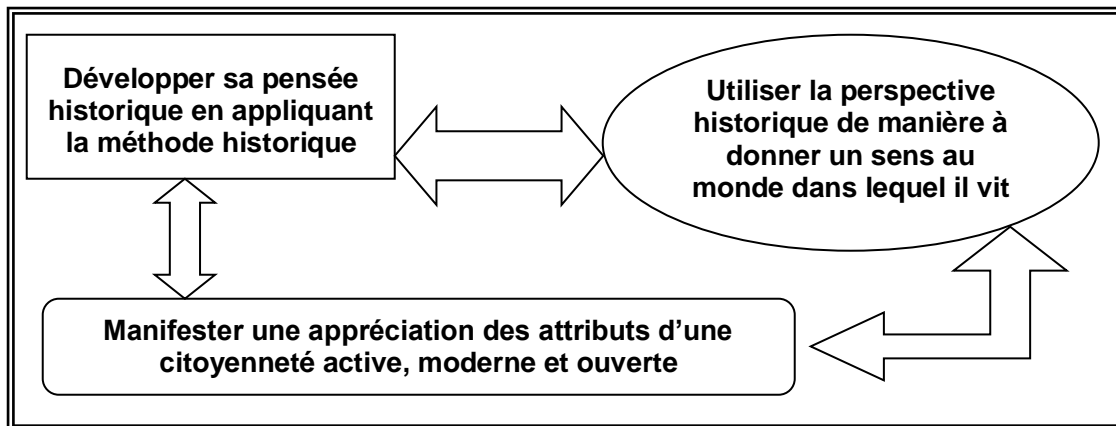
internationale. Ainsi, la compréhension de la nature et du développement de l'expérience française en Amérique demande la connaissance des caractéristiques de la société de départ, la France du 17<sup>e</sup> siècle, de son organisation sociale et de son mode de gouvernement. Ces éléments, examinés dans le cadre du cours d'histoire du monde, serviront par la suite dans le cours d'histoire canadienne et dans le cours d'histoire acadienne. De même, à sa modeste échelle, l'histoire canadienne et l'histoire acadienne alimentent, depuis ses débuts l'odyssée humaine. Elles en sont parties prenante, comme en fait foi, par exemple, la contribution canadienne et acadienne à l'accueil de millions d'immigrants au fil des siècles. Les vastes mouvements migratoires initiés par la Révolution industrielle ou par des révolutions politiques ne peuvent être bien saisis que si l'on examine à la fois les facteurs qui poussent au départ dans les anciennes sociétés et ceux qui attirent dans les nouveaux mondes.

Sans négliger l'acquisition de connaissances, l'approche privilégiée met l'accent sur le développement par l'élève de compétences applicables non seulement à l'étude de l'histoire, mais aussi transférables à d'autres situations. Cela dit, les résultats d'apprentissage sont présentés de manière à tenir compte du fait que l'étude de l'histoire n'est pas qu'un simple prétexte servant au développement de compétences intellectuelles ou civiques, mais que la matière elle-même est un savoir et un patrimoine que l'élève doit s'approprier pour se réaliser dans sa vie adulte, développer une mémoire partagée et assumer pleinement son rôle de citoyen.

L'enseignement de programmes d'histoire du Canada et de l'Acadie, et plus encore en ce qui a trait à l'histoire du Monde, pose un grand défi compte tenu de l'étendue des périodes à l'étude de chacun. L'enseignant doit mettre l'accent sur l'essentiel, à partir de choix judicieux. Sans se départir d'une sensibilité justifiée à l'égard de la continuité en histoire, il est invité à mettre l'accent sur la notion de changement, à travailler à partir des faits historiques qui sont porteurs de changement – la déportation des Acadiennes et des Acadiens, la Révolution américaine ou la Confédération canadienne, par exemple –, qui constituent autant de temps forts ou de moments historiques à approfondir et à comprendre. Par ailleurs, l'histoire se définissant avant tout comme la science du temps, celle qui étudie l'évolution des sociétés humaines dans la durée, c'est encore l'approche chronologique qui est la plus appropriée pour organiser les éléments de contenu qui serviront à l'atteinte des résultats d'apprentissage. Finalement, le présent étant en lien avec le passé, les programmes cherchent à

tisser des rapports entre le présent et le passé, afin d'amener l'élève à donner un sens au monde dans lequel il vit.

Schéma : La dynamique des résultats d'apprentissage généraux des programmes d'études d'histoire au secondaire



# PLAN D'ÉTUDES

---

|          |   |
|----------|---|
| <b>1</b> | <b>Résultat d'apprentissage général</b><br><b>Développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique</b> |
|----------|---|

## Vue d'ensemble

La méthode historique est l'outil par lequel l'élève développe ses compétences analytiques et critiques. Elle se structure en un ensemble d'opérations qui sont applicables non seulement à l'étude de l'histoire, mais aussi à d'autres matières. Plus encore, à titre d'outil de résolution de problèmes, elle donne à l'élève une compétence directement transférable dans la vie de tous les jours.

À différents moments durant son apprentissage, l'élève aura à se familiariser avec les étapes de la méthode historique et à les mettre en pratique<sup>3</sup>. Méthode d'enquête, la méthode historique repose avant toute chose sur *l'interrogation des faits historiques*. Si l'on peut affirmer qu'il n'y a pas d'histoire sans documents, on peut aussi postuler qu'il n'y a pas d'histoire sans questionnement. L'élève doit apprendre à poser des questions à partir des éléments observés, en faisant notamment appel à ses connaissances antérieures, et à *définir un problème de recherche*. Il doit ensuite être en mesure de *planifier sa recherche et d'effectuer sa collecte de l'information* pertinente à la question posée, ce qui implique notamment la consultation d'ouvrages de référence, la navigation dans Internet et la lecture efficace de documents d'époque.

Une fois l'information recueillie, celle-ci doit être *traitée*, grâce au classement, à la mise en contexte et à la critique des données. Cette dernière opération est particulièrement importante dans le contexte actuel où, grâce à Internet, l'information est souvent abondante, facilement accessible, mais pas toujours exacte. L'élève apprendra ainsi à appuyer son raisonnement sur des savoirs plutôt que sur de simples impressions et à parfaire les mécanismes intellectuels

---

<sup>3</sup> Chaque guide méthodologique détaille à sa manière les grandes étapes de la méthode historique. Pour des raisons pratiques, le schéma présenté ici reprend dans ses grandes lignes celui qui est reproduit dans les programmes en de sciences humaines, notamment celui du cours « Géographie 41111 ». Il faut noter que, d'apparence linéaire, le processus initié dans la mise en œuvre de la méthode historique repose pourtant sur un constant retour critique à la démarche effectuée, la remise en cause des postulats de départ et la reformulation du problème de recherche à la lumière des données mises au jour.

qui fondent un jugement personnel sûr. Ce sont là des démarches fondamentales qui sont au cœur du processus analytique et interprétatif qui permet de déboucher sur une hypothèse d'explication. Évaluée, comparée, analysée, interprétée, l'information recueillie est finalement *organisée* de manière à être *communiquée*, oralement ou par écrit, le plus exactement et le plus efficacement possible. Cette étape n'est pas à négliger; elle permet de consolider des compétences recherchées à d'autres moments ou dans d'autres volets de la scolarisation. Au terme du processus d'application de la méthode historique, l'élève sera donc en mesure de proposer une réponse raisonnée à une question de départ, une réponse qu'un *retour* sur la démarche *utilisée* lui permettra en fin de parcours de *critiquer*, pour ainsi boucler le cycle de la recherche.

On peut atteindre le résultat d'apprentissage général visé de diverses manières. L'enseignant peut illustrer les facettes de la méthode historique à l'aide de démonstrations en classe. L'analyse de **documents patrimoniaux**\* figurant au programme ou tout autre document est un moyen d'y arriver. De même, un travail de recherche plus poussé, réalisé individuellement ou en groupe, est un moyen d'amener l'élève à s'approprier les étapes de la méthode historique.

Outillé de la méthode historique, l'élève aura vu non seulement ses capacités d'analyse et d'interprétation renforcées – des capacités applicables dans de multiples situations en contexte de scolarisation ou en milieu de travail –, mais il sera aussi habilité à jouer un rôle actif dans la société. Ses capacités de participation citoyenne auront été renforcées par sa facilité à se saisir des questions de société souvent complexes auxquelles il est confronté, à les analyser de manière raisonnée et à poser sur celles-ci un jugement personnel et critique.

|          |   |
|----------|---|
| <b>1</b> | <b>Résultat d'apprentissage général</b><br><b>Développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique</b> |
|----------|---|

|  |
|--|
| <b>Résultats d'apprentissage spécifiques</b><br><i>L'élève doit pouvoir :</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• interroger les faits historiques ;</li><li>• définir un problème ;</li><li>• planifier une recherche et recueillir l'information ;</li><li>• traiter l'information par la critique, la mise en contexte et l'analyse des données recueillies ;</li><li>• organiser et synthétiser l'information afin de la transmettre efficacement ;</li><li>• communiquer les résultats en utilisant le vocabulaire approprié ;</li><li>• revenir sur sa démarche afin de critiquer les résultats de sa recherche.</li></ul> |

|          |  |
|----------|--|
| <b>1</b> | <p style="text-align: center;"><b>Résultat d'apprentissage général</b></p> <p><b>Développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique</b></p> |
|----------|--|

**Profil de l'élève compétent**

À la fin du cours, l'élève de niveau

| acceptable  | attendu  | supérieur   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- formule une question de recherche à partir de l'interrogation de faits historiques</li> <li>- se réfère à au moins un concept et s'appuie sur quelques sources et études afin de traiter la question formulée</li> <li>- propose une interprétation basée sur des faits et non des opinions. L'interprétation répond partiellement à la question formulée</li> <li>- communique l'information et les idées avec une certaine clarté</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- formule une question de recherche à partir de l'interrogation de faits historiques</li> <li>- se réfère à quelques concepts et s'appuie sur une analyse de quelques sources et études afin de traiter la question formulée</li> <li>- propose des interprétations en s'appuyant sur des arguments basés sur des faits et non des opinions. L'interprétation répond de façon adéquate à la question formulée</li> <li>- communique l'information et les idées avec clarté</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- formule une question de recherche à partir de l'interrogation de faits historiques</li> <li>- se réfère à plusieurs concepts et s'appuie sur une analyse critique de plusieurs sources et études afin de traiter la question formulée</li> <li>- propose des interprétations en s'appuyant sur des arguments basés sur des faits et non des opinions. L'interprétation répond de façon complète à la question formulée</li> <li>- communique l'information et les idées avec grande clarté et assurance</li> </ul> |

\* Tous les résultats d'apprentissage (RAG et RAS) doivent être atteints par chaque élève. Pour les élèves de niveau modifié, l'enseignant déterminera les attentes exigées selon la difficulté et la complexité de la tâche.



|   |   |
|---|---|
| 2 | <p><b>Résultat d'apprentissage général</b></p> <p><b>Utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit</b></p> |
|---|---|

### Vue d'ensemble

Étudier l'histoire, c'est non seulement se doter d'une culture, mais c'est aussi une façon d'acquérir un cadre conceptuel pour comprendre le monde actuel, pour expliquer et interpréter le présent à la lumière du passé. L'histoire est donc à la fois une culture et une formation sociale.

Par la fréquentation de l'histoire, l'élève est en mesure de s'approprier un certain nombre de repères patrimoniaux (dates, événements, documents) qui vont lui donner les fondements de son alphabétisation historique. Ces connaissances contribueront à son enrichissement et à sa croissance personnelle. Elles lui ouvriront des perspectives intellectuelles, esthétiques et culturelles qui le nourriront toute sa vie durant. Elles lui permettront de tisser la toile de son identité personnelle et de son identité sociale. La culture historique que l'élève aura acquise lui fournira par ailleurs les clés pour décoder les discours ambiants, pour connaître et comprendre la société dans laquelle il évolue, car le passé sert à expliquer et à comprendre le présent, de manière à préparer l'avenir.

L'objectif ultime est d'amener l'élève à pouvoir utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit. L'élève est ainsi placé au centre du processus d'apprentissage; c'est lui qui construit son savoir, un savoir utilisable dans le contexte d'une participation citoyenne éclairée.

Le processus d'acquisition de la compétence voulue se décompose en divers éléments liés les uns aux autres. L'élève est ainsi amené à *identifier les principaux moments historiques (temps forts) du laboratoire étudié* puis à *mobiliser **concepts**\* et repères patrimoniaux pour les caractériser*. Cette démarche d'identification et de caractérisation s'opère à l'aide de concepts dont la compréhension sera approfondie tout au cours des programmes d'histoire du Monde, du Canada et de l'Acadie. Ces concepts, de nombre relativement limité, sont de divers ordres et couvrent l'ensemble de la réalité sociale. Ils se nomment libéralisme, démocratie, révolution et autres. L'élève apprendra à s'en servir en tant qu'outils d'analyse et de compréhension des périodes et des

sociétés étudiées. Ceux-ci deviendront les opérateurs à travers desquels il construit peu à peu sa représentation du passé et tisse des liens avec le présent<sup>4</sup>.

L'histoire se définit essentiellement par l'étude du changement et de la continuité dans le temps. En raison de l'insistance sur les temps forts de l'évolution des laboratoires étudiés et sans écarter complètement la notion de continuité, l'élève sera surtout confronté aux transformations dans l'histoire. À travers les divers temps forts qu'il examinera, que ce soit la Révolution industrielle ou les révolutions américaine et française ou la « renaissance » acadienne, par exemple, il approfondira la notion de changement sous l'angle de la place qu'il occupe dans les sociétés étudiées, comment elle se manifeste et pourquoi elle s'y incarne. L'élève aura ainsi à penser historiquement les faits retenus, en les mettant en contexte et en évaluant leur portée. Il devra donc pouvoir évaluer le rôle des événements, des personnes et des idées dans les processus de changement et de continuité historiques. Il développera une perspective historique sur le changement social et une meilleure appréciation des transformations de son propre monde, le monde dans lequel il vit.

Finalement, la représentation du passé que l'élève est appelé à construire doit refléter la diversité des sociétés étudiées. Il est invité à comparer entre elles les sociétés dans l'espace et dans le temps afin d'en repérer les similitudes et les différences. Il sera davantage en mesure d'apprécier les particularités, la diversité et la complexité de sa propre société et de celles qui l'entourent.

---

<sup>4</sup> Les concepts jouent donc un rôle de premier plan dans le programme d'études d'histoire; la section suivante présente plus en détail les concepts retenus à l'intention des élèves.

|          |  |
|----------|--|
| <b>2</b> | <b>Résultat d'apprentissage général</b><br><b>Utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit</b> |
|----------|--|

|   |
|---|
| <b>Résultats d'apprentissage spécifiques</b><br><i>L'élève doit pouvoir :</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• mobiliser des concepts et des repères patrimoniaux pour caractériser les principaux moments historiques du laboratoire étudié ;</li> <li>• évaluer le rôle des événements, des personnes et des idées dans les processus de changement et de continuité historiques ;</li> <li>• comparer entre elles les sociétés dans le temps et dans l'espace afin d'en repérer les similitudes et les différences.</li> </ul> |

### **Profil de l'élève compétent**

À la fin du cours, l'élève de niveau

| acceptable  | attendu   | supérieur   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- applique des éléments à l'étude (faits historiques, concepts, repères patrimoniaux) dans des contextes selon le sujet traité.</li> <li>- utilise partiellement les éléments à l'étude (faits historiques, concepts, repères patrimoniaux) dans l'établissement des liens de continuité avec le présent.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- applique les divers éléments à l'étude (faits historiques, concepts, repères patrimoniaux) dans divers contextes selon le sujet traité de manière efficace.</li> <li>- utilise les éléments à l'étude (faits historiques, concepts, repères patrimoniaux) dans l'établissement des liens de continuité avec le présent.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- applique les divers éléments à l'étude (faits historiques, concepts, repères patrimoniaux) dans divers contextes selon le sujet traité de manière très efficace.</li> <li>- utilise de manière approfondie les éléments à l'étude (faits historiques, concepts, repères patrimoniaux) dans l'établissement des liens de continuité avec le présent.</li> </ul> |

\* Tous les résultats d'apprentissage (RAG et RAS) doivent être atteints par chaque élève. Pour les élèves de niveau modifié, l'enseignant déterminera les attentes exigées selon la difficulté et la complexité de la tâche

|          |   |
|----------|---|
| <b>3</b> | <p style="text-align: center;"><b>Résultat d'apprentissage général</b></p> <p><b>Manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte</b></p> |
|----------|---|

### Vue d'ensemble

L'histoire joue un rôle de premier plan dans l'éducation à la citoyenneté. Elle est appelée à contribuer à la formation du citoyen, que ce soit par la méthode historique qu'elle met à sa disposition, l'ouverture d'esprit qu'elle lui donne ou encore la perspective historique qu'elle lui procure.

L'étude de l'histoire du Monde, du Canada et de l'Acadie met l'élève en contact avec le processus de formation des institutions des sociétés démocratiques. Elle lui permet de connaître les règles de fonctionnement de la démocratie et les principes qui les sous-tendent. L'examen de temps forts de l'histoire des laboratoires étudiés, tels l'avènement du parlementarisme au Canada, les obstacles freinant la participation acadienne à la vie politique au 19<sup>e</sup> siècle ou la montée du totalitarisme en Allemagne, par exemple, le confronte aux défis, aux enjeux et aux périls qui guettent les sociétés démocratiques. Il est ainsi mieux en mesure de comprendre *les valeurs qui fondent une société démocratique*, de se les approprier et *d'évaluer les retombées de la participation à la vie collective*. La culture historique acquise lui permettra de placer celle-ci sous le sceau de l'ouverture d'esprit et du respect des différences sociales, des valeurs qui sont à la base de toute citoyenneté ouverte et moderne.

L'étude de l'histoire permet à l'élève de construire son identité personnelle et de définir son appartenance à différents niveaux de collectivité, que ce soit à l'échelle locale, nationale ou internationale. L'histoire a ainsi une fonction patrimoniale; elle amène l'élève à découvrir ses multiples racines et à réaliser que celles-ci se prolongent par delà sa famille et sa collectivité immédiate. Elle l'invite à saisir l'importance du patrimoine historique de l'humanité, *de démontrer une appréciation de sa richesse et de sa diversité*, et finalement de se l'approprier à titre de citoyen du monde. Ce processus passe entre autres par la prise en charge d'un certain nombre de repères patrimoniaux – des dates, des événements et des documents – qui sont jugés comme étant fondamentaux dans le processus d'alphabétisation historique. Dans cette perspective, les documents patrimoniaux jouent un rôle clé; plus que de simples exemples pour illustrer un phénomène ou une manière de penser, ils sont en eux-mêmes un

élément des programmes de l'histoire du Monde, du Canada et de l'Acadie. L'élève doit donc être amené à s'approprier leur contenu et la signification qui leur a été donnée dans l'histoire de l'humanité.

|          |  |
|----------|--|
| <b>3</b> | <p><b>Résultat d'apprentissage général</b></p> <p><b>Manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte.</b></p> |
|----------|--|

|   |
|---|
| <p><b>Résultats d'apprentissage spécifiques</b></p> <p><i>L'élève doit pouvoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• démontrer une compréhension des principales valeurs qui fondent une société démocratique ;</li> <li>• évaluer les retombées de la participation à la vie collective ;</li> <li>• démontrer une appréciation de la richesse et de la diversité des sociétés étudiées.</li> </ul> |
|---|

**Profil de l'élève compétent**

À la fin du cours, l'élève de niveau

| Acceptable  | attendu   | supérieur   |
|---|---|---|
| - emploie partiellement les éléments à l'étude qui manifestent une compréhension de son rôle de citoyen     | - emploie les éléments à l'étude qui manifestent une compréhension de son rôle de citoyen     | - emploie d'une manière approfondie les éléments à l'étude qui manifestent une compréhension de son rôle de citoyen     |
| - emploie partiellement les éléments à l'étude qui manifestent une appréciation du patrimoine de l'humanité | - emploie les éléments à l'étude qui manifestent une appréciation du patrimoine de l'humanité | - emploie d'une manière approfondie les éléments à l'étude qui manifestent une appréciation du patrimoine de l'humanité |

\* Tous les résultats d'apprentissage (RAG et RAS) doivent être atteints par chaque élève. Pour les élèves de niveau modifié, l'enseignant déterminera les attentes exigées selon la difficulté et la complexité de la tâche

## GLOSSAIRE

---

**Concepts** : représentations mentales d'un ou plusieurs phénomènes et de leur relation (Angers, 2000).

**Changement** : modification apportée à l'organisation d'un groupe- social, d'une société ou d'un territoire.

**Diversité** : différences dans des composantes de sociétés ou de territoires qui ressortent lors d'une comparaison. De cette diversité peuvent naître de la complémentarité, des échanges ou des conflits.

**Documents patrimoniaux** : comme tout autre document, le document patrimonial donne accès à une réalité sociale donnée et fonde la connaissance historique. Ce qui le distingue d'un autre document, c'est la place que lui ont réservé dans la mémoire collective les générations subséquentes. Ce sont des documents emblématiques, qui non seulement fondent la connaissance historique d'une période, mais qui font partie du patrimoine historique de l'humanité et qui, à ce titre, méritent d'être étudiés en soi, comme autant d'éléments permettant de fonder une culture historique et citoyenne partagée. La Déclaration d'indépendance américaine de 1776 ou la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 ne sont pas de simples documents historiques, mais bien des documents patrimoniaux, au sens où elles sont devenues des références au delà de leurs époques et de leurs sociétés d'origine.

**Méthode historique** : « Façon d'aborder et d'interpréter un événement passé suivant une procédure de recherche et d'examen de documents. » (Angers, 2000)

**Métacognition** : se rapporte à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement. (Pintrich 1990)

**Organisation** : agencement des différentes composantes d'une société ou d'un territoire et des liens qui les unissent.

**Perspective historique** : manière de considérer que « le présent est le résultat du passé, et que pour le comprendre, il faut retourner à ce passé ». (Ministère de l'éducation du Québec, 2003) La perspective historique se

construit par la fréquentation des faits historiques, de leur analyse et de leur interprétation.

**Questionner** : (voir Annexe 2)

- **question de niveau cognitif inférieur** : c'est une question utilisée pour rappeler des connaissances simples ou pour réviser des renseignements factuels déjà lus ou présentés par l'enseignant. Elle correspond aux opérations de description, de révision, de discrimination et de résumé.
- **question de niveau cognitif supérieur** : c'est une question qui exige de l'élève une organisation mentale des renseignements et une application de connaissances déjà acquises. Elle correspond aux opérations d'analyse, de synthèse, d'application et d'évaluation.

**Société** : groupement d'êtres humains unis par des besoins, des valeurs, des règles de fonctionnement communes et partageant un même territoire.

**Territoire** : espace organisé et construit qui tient compte à la fois du milieu naturel et des transformations que les humains y ont apportées. Une même collectivité vit sur plus d'un territoire à la fois.

## CONTENU NOTIONNEL

---

La connexité des programmes d'histoire du Monde, du Canada et de l'Acadie est assurée non seulement par le fait que leurs composantes pédagogiques sont communes, mais aussi parce qu'ils font appel aux mêmes concepts pour rendre compte de la réalité. Ceux-ci assurent la cohérence entre les trois programmes et constituent autant de filtres permettant de sélectionner les éléments du contenu notionnel parmi l'ensemble des événements, des personnages et des phénomènes qui meublent l'histoire des trois laboratoires étudiés. La sélection des concepts repose sur deux éléments : leur lien avec la notion de changement et leur capacité à expliquer à la fois le passé des sociétés étudiées et le présent de sa propre société.

L'étude des divers concepts sera approfondie à partir de thèmes et de repères patrimoniaux particuliers à la période d'histoire étudiée.

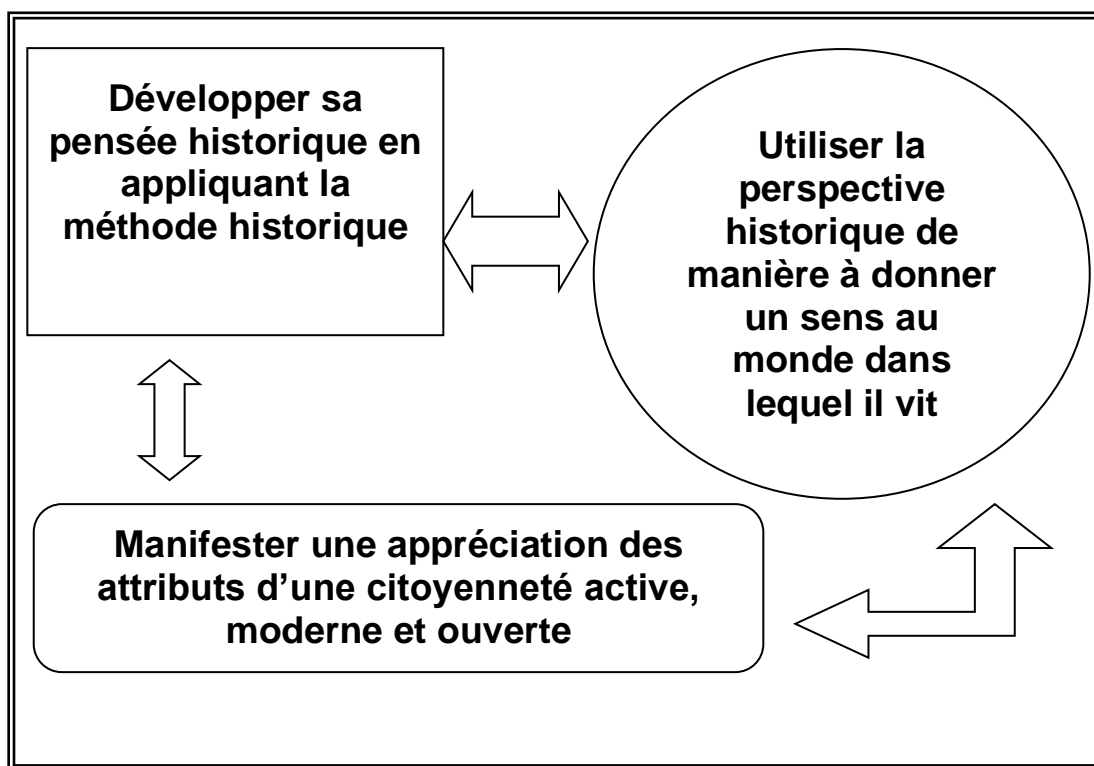
### Concepts

- Assimilation et acculturation
- Capitalisme
- Colonisation (et décolonisation)
- Démocratie
- Développement inégal
- Droits et libertés
- État (notamment état nation, état providence)
- Fédéralisme
- Féminisme
- Guerre et paix
- Idéologies
- Impérialisme (économique, politique, culturel)
- Industrialisation
- Libéralisme (politique, économique)
- Migrations
- Minorités
- Monarchie
- Nationalisme
- Parlementarisme
- Religion
- Révolution
- Socialisme
- Syndicalisme
- Technologie
- Totalitarisme
- Urbanisation



# Histoire de l'Acadie 42411

## Apprentissages essentiels



Cours optionnel

## Résultats d'apprentissage général

### 4. Développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique

#### Résultats d'apprentissage spécifiques

##### *L'élève doit pouvoir :*

- interroger les faits historiques ;
- planifier une recherche et recueillir l'information ;
- traiter l'information par la critique, la mise en contexte et l'analyse des données recueillies ;
- organiser et synthétiser l'information afin de la transmettre efficacement ;

### 5. Utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit

#### Résultats d'apprentissage spécifiques

##### *L'élève doit pouvoir :*

- mobiliser des concepts et des repères patrimoniaux pour caractériser les principaux moments historiques du laboratoire étudié ;
- comparer entre elles les sociétés dans le temps et dans l'espace afin d'en repérer les similitudes et les différences.

### 6. Manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte.

#### Résultats d'apprentissage spécifiques

##### *L'élève doit pouvoir :*

- démontrer une compréhension des principales valeurs qui fondent une société démocratique ;
- démontrer une appréciation de la richesse et de la diversité des sociétés étudiées.

*Il est important de tenir compte de l'actualité dans l'ensemble des blocs pour y rattacher les concepts et les repères patrimoniaux vus durant l'enseignement.*

### **Bloc 1 : L'Acadie, une colonie française**

- Survol rapide car déjà vue en histoire du Canada
- Concept à voir : Colonisation

### **Bloc 2 : L'Acadie sous le régime anglais**

- Concepts à voir : Allégeance, Déportation, Migration

### **Bloc 4 : Transformations économiques, politiques et sociales**

- Concepts à voir : Affirmation culturelle, Démocratie, Immigration, Industrialisation, Nationalisme

### **Bloc 5 : L'Acadie au 20e siècle**

- Concepts à voir : Assimilation, Coopératisme, Démocratie, Droits et Libertés, Nationalisme

## Présentation des éléments du contenu du cours Histoire de l'Acadie

Ce cours va permettre à l'élève de comprendre ses origines, donc de mieux se connaître. Puisqu'il s'adresse aux parlants français au Nouveau-Brunswick, l'accent est mis sur l'Acadie du Nouveau-Brunswick sans pour autant négliger l'Acadie de la Nouvelle-Écosse et l'Acadie de l'Île-du-Prince-Édouard. Cette approche facilite l'identification au milieu donc favorise une meilleure connaissance de la place des jeunes dans leur société. Enfin, le cadre provincial est approprié puisque l'Acadie moderne y a installé plusieurs institutions importantes pour sa croissance en tant que collectivité.

Le cours d'histoire acadienne veut aussi permettre aux jeunes de développer un sentiment de fierté et d'appartenance. Il met l'accent non seulement sur les expériences communes mais aussi sur les différences régionales afin que chaque élève se sente concerné. Lorsqu'on se penche sur le développement économique des régions acadiennes au 20<sup>e</sup> siècle par exemple, il est important de parler non seulement du secteur de la pêche mais aussi de l'industrie forestière, des pâtes et papiers, de l'agriculture, des mines, des centres de commerce, des centres de service, et autres. L'enseignement de l'histoire acadienne « au pluriel », c'est-à-dire inclusive de tous les Acadiens et les Acadiennes et de toutes les régions acadiennes du Nouveau-Brunswick, est privilégié. Les jeunes apprendront alors à mieux connaître les élèves des autres régions.

### Introduction

*Mise en situation : problèmes et enjeux en Acadie contemporaine*

*Mise en contexte : explorations de la France en Amérique du Nord et importance des ressources naturelles dans la décision de créer des établissements permanents dont le premier en 1604, l'Acadie*

Bloc 1 : L'Acadie, une colonie française (1604-1713)

Bloc 2 : L'Acadie sous le régime anglais (1713-1763)

Bloc 3 : La reconstruction territoriale et sociale (1763-1850)

Bloc 4 : Transformations économiques, politiques et sociales (1850-1914)

Bloc 5 : L'Acadie au 20<sup>e</sup> siècle et à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle (1914-2004)

## **Introduction**

### **A. Mise en situation : Problèmes et enjeux en Acadie contemporaine**

#### **Thèmes**

À déterminer en classe, par le biais d'un premier forum de discussion.

#### **Orientations suggérées**

L'enseignant révise d'abord l'introduction du cours avec les élèves et leur explique les résultats d'apprentissage visés. Par la suite, les élèves prennent part à une première activité pédagogique : le forum de discussion. Cette activité leur permet d'identifier les grands problèmes et les principaux enjeux en Acadie en ce début du 21<sup>e</sup> siècle. Le rôle de l'enseignant durant le forum de discussion est d'amener les élèves à mettre du sens dans leur sélection et à tenter de rattacher les éléments proposés aux concepts retenus dans le cadre du cours. Deux autres objectifs sont visés par cette activité pédagogique soit de favoriser un premier contact entre les élèves inscrits au cours et de tisser des liens entre le présent et le passé.

### **B. Mise en contexte : retour sur les acquis et état de l'Acadie au début du 17<sup>e</sup> siècle.**

#### **Thèmes**

- retour sur les acquis
- l'Acadie au début du 17<sup>e</sup> siècle : le territoire et ses habitants

#### **Orientations suggérées**

Retour sur les acquis :

Cette section vise à réactiver les connaissances acquises dans le cadre des cours d'histoire du monde et du Canada. Quelques éléments méritent une attention particulière et doivent être réexaminés étant donné leur importance pour bien comprendre les débuts de l'expérience acadienne :

- la découverte de nouveaux mondes (l'expansion européenne - spécialement les objectifs visés par la France et l'Angleterre et les efforts déployés pour fonder des établissements en Amérique du Nord)
- l'importance de l'exploitation des ressources naturelles pour expliquer la création d'établissements permanents en Amérique et la mise sur pied progressive d'une structure coloniale par les Français

### **L'Acadie au début du 17e siècle :**

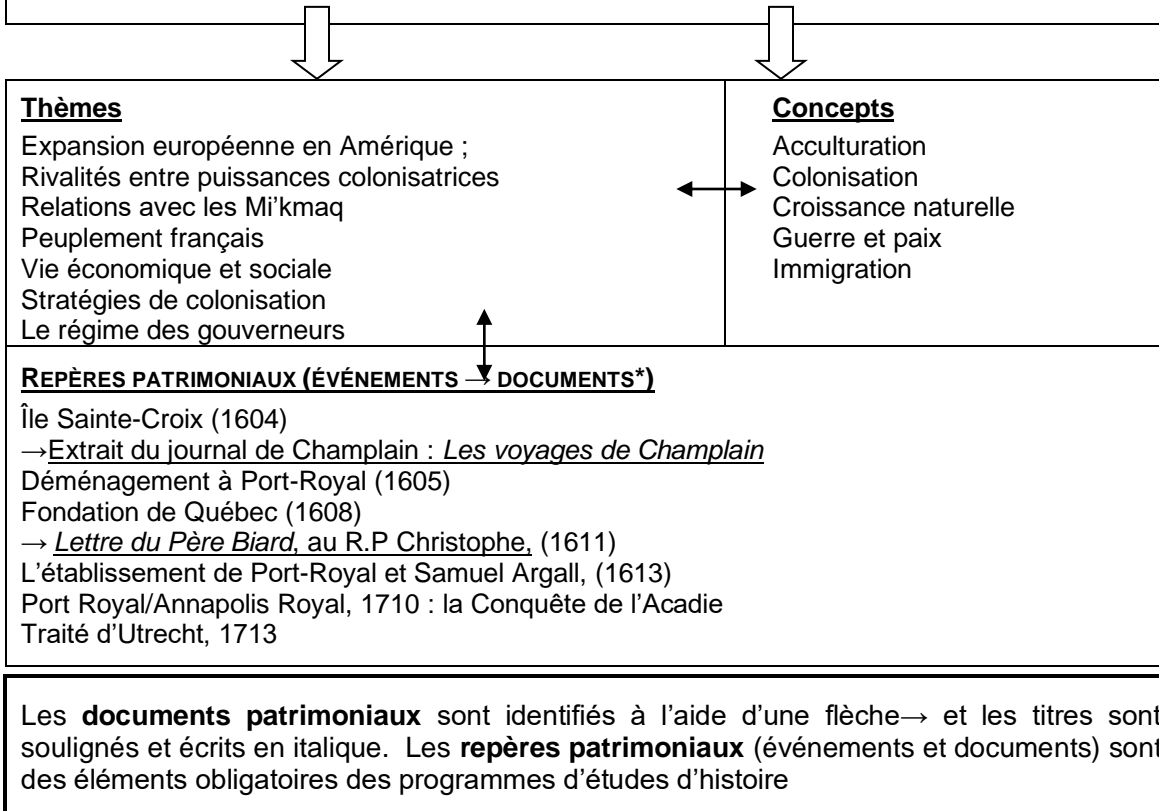
À l'aide de cartes, l'enseignant situe bien l'Acadie au 17e siècle. Il indique où sont situés les premiers établissements français : l'île Sainte-Croix et Port-Royal. L'enseignant discute de l'importance stratégique du territoire ce qui explique pourquoi il est convoité par les deux grandes puissances européennes : la France et l'Angleterre. Par la suite, il est important de s'attarder à la présence humaine sur ce territoire à l'arrivée des Français. L'enseignant présente la culture autochtone, leur mode de vie et explique ce qui caractérise les premiers contacts entre les Amérindiens et les Français en Acadie.

## Bloc 1

### L'Acadie une colonie française 1604-1713

#### Résultats d'apprentissage généraux

- développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique
- utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit
- manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte



#### Orientations suggérées

L'Acadie voit le jour en 1604 avec la fondation du premier établissement français en Amérique du Nord, dans l'île Sainte-Croix. L'Acadie connaît des débuts difficiles. La France consacre à la colonisation un effort médiocre mal articulé et sporadique. Elle a recours à la concession de monopoles privés puis éventuellement de monopoles de compagnies en tant que mécanisme choisi pour assurer cette tâche. La survie des premiers établissements est donc menacée par les détenteurs de monopoles qui s'affrontent en divers lieux et à plusieurs reprises sur le territoire. De plus la région devient rapidement un terrain privilégié d'affrontement entre la France et l'Angleterre. Lieu de haute tension et de dévastations fréquentes, l'Acadie connaît toutefois un développement non négligeable. Le peuplement réel commence en 1632 grâce aux efforts colonisateurs de Razilly et se poursuit de façon significative surtout après 1670. À la fin de la période française, près de 2000 Acadiennes et Acadiens vivent sur le territoire et une majorité d'entre eux habitent

les établissements de Port-Royal, des Mines ou de Beaubassin. Comparativement aux populations paysannes européennes, les Acadiennes et les Acadiens ont de bonnes conditions de vie grâce à une économie diversifiée. L'économie est basée sur l'agriculture, la pêche, le commerce, quelques petites industries locales et, à un degré moindre, sur la traite des fourrures.

La collaboration entre les Mi'kmaq et les Français devient rapidement un trait marquant de l'histoire de l'Acadie coloniale. Au début les Amérindiens fournissent de la nourriture à certains colons, permettant à ces derniers de survivre lors des hivers rigoureux. Plusieurs colons prennent des habitudes et des méthodes des Mi'kmaq, que ce soit dans l'habillement ou encore pour la fabrication des canots. Par contre, avec la venue des Français – et plus tard des Anglais -, les Mi'kmaq et les Malécites entrent dans un processus d'acculturation.

À la suite de la cession définitive de l'Acadie à la Grande-Bretagne en 1713, les Britanniques doivent, pour la première fois dans leur cheminement impérial, administrer une population d'origine française et catholique. Pour leur part, les Acadiens et les Acadiennes ont à choisir entre habiter en territoire anglais ou émigrer vers les établissements français de l'île Royale ou de l'île Saint-Jean.

## DOCUMENTS PATRIMONIAUX

- Extrait du journal de Champlain - Le premier établissement français en Acadie, l'île Sainte-Croix, est situé à l'embouchure de la rivière Sainte-Croix. Les Français s'y installent en 1604 car l'emplacement présente plusieurs avantages. Le site semble entre autres posséder un potentiel de défense idéal contre les attaques anglaises ou amérindiennes. L'hiver frappe le petit établissement dès octobre 1604. Au cours des mois suivants, le scorbut emporte près de 50% du contingent de 80 hommes. Dans cet extrait de son journal, Samuel de Champlain décrit les symptômes du scorbut et nous informe sur les efforts alors déployés pour comprendre l'origine et les causes de cette maladie. L'extrait permet également à l'élève d'identifier les critères importants à considérer lors du choix d'un endroit pour fonder un établissement permanent sur le territoire c'est-à-dire, l'accès à l'eau potable, à la nourriture et la possibilité de vivre en sécurité. Concepts : colonisation, immigration. Thèmes : expansion européenne en Amérique, peuplement français.
- Lettre du Père Biard - Le Père Biard est un jésuite qui débarque à Port-Royal en mai 1611. Contrairement à son prédécesseur, le missionnaire Jessé Fléché, Biard tient à instruire les Amérindiens avant de les convertir. Il remarque que les Amérindiens conservaient souvent leurs traditions «païennes» au détriment des valeurs transmises par les missionnaires. Cet extrait d'une lettre du Père Biard permet de comprendre ses perceptions de la culture autochtone et l'approche qu'il privilégie pour s'assurer de leur conversion. Le texte identifie un défi important à relever pour les missionnaires français à l'époque : bien se faire comprendre puisqu'ils ne sont pas familiers avec les langues autochtones. Concepts : acculturation et colonisation. Thèmes : expansion européenne, relations avec les Mi'kmaq.

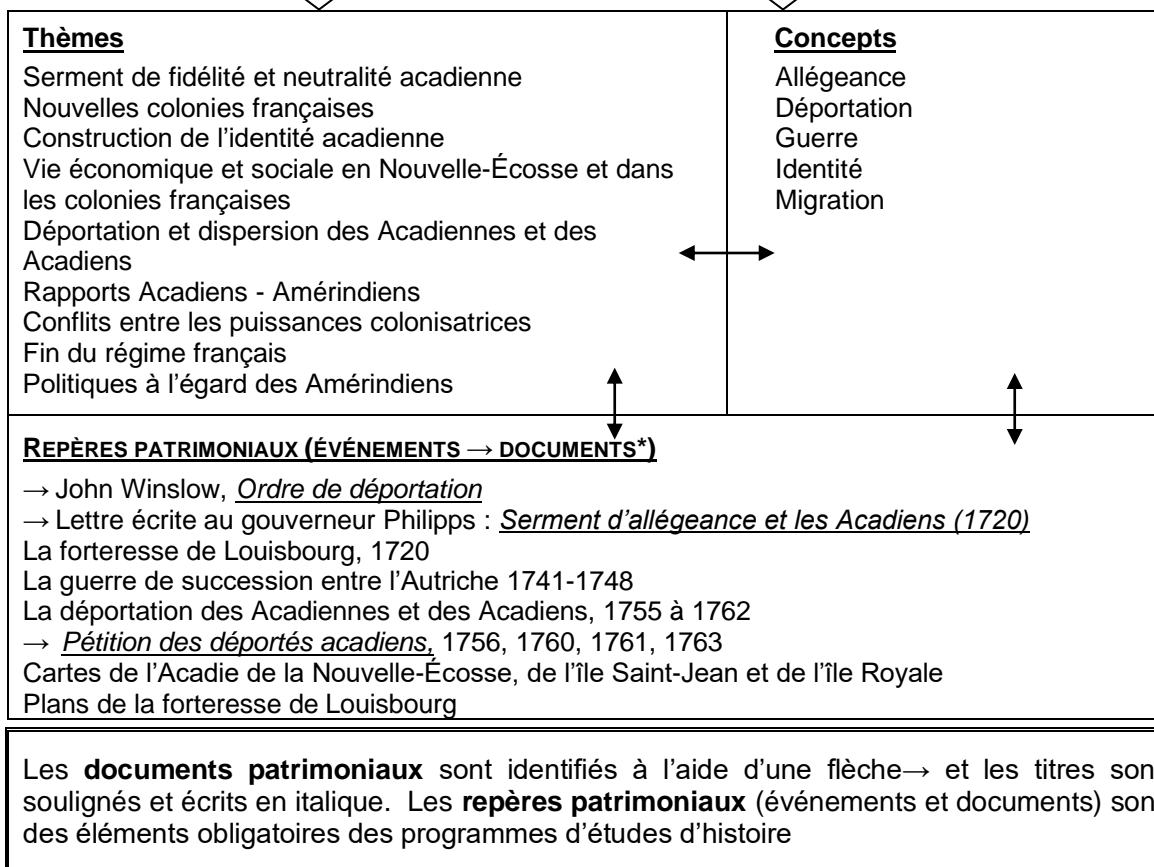


## Bloc 2

### L'Acadie sous le régime anglais (1713-1763)

#### Résultats d'apprentissage généraux

- développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique
- utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit
- manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte



#### Orientations suggérées

Bien que l'Acadie soit cédée à la Grande-Bretagne en 1713, la plupart de ses habitants restent sur le territoire et choisissent de demeurer neutres dans le conflit opposant la France à la Grande-Bretagne. La population acadienne connaît les bienfaits de la paix de 1713 jusqu'en 1744 et se multiplie alors à un rythme accéléré. Les conditions de vie sont toujours bonnes pour cette population qui pratique à la fois l'agriculture, la pêche et le commerce. Quelques chefs de famille accumulent des réserves importantes et exportent régulièrement des surplus de production.

Parallèlement au développement des établissements acadiens de la Nouvelle-Écosse, des établissements français voient le jour sur l'île Royale et sur l'île Saint-Jean. Les habitants de ces deux colonies françaises sont originaires de France, de Plaisance ou encore de la Nouvelle-Écosse, et vivent des mêmes activités économiques que les Acadiens vivant en territoire anglais.

La principale préoccupation de l'administration anglaise de l'époque est de faire des Acadiens de fidèles sujets britanniques en leur faisant prêter un serment d'allégeance à la Couronne britannique. Les Acadiens refusent préférant y inclure des réserves dont le respect de la religion et la neutralité dans tout conflit impliquant les Français et les Amérindiens. Cette attitude est perçue, par les autorités anglaises, comme étant incompatible avec les lois et les traditions britanniques. Pour eux, il est impensable qu'un sujet britannique refuse de prendre les armes pour soutenir les intérêts de l'empire et prétende se prévaloir en même temps de tous les droits et privilèges qui s'attachent au concept de loyauté.

Les Mi'kmaq, avec la signature du traité d'Utrecht, sont d'une grande importance stratégique pour la France qui les perçoit comme des forces auxiliaires à être réimplantées pour défendre adéquatement la Nouvelle-France. Les Anglais les voit plutôt en tant que des sujets qui doivent respecter les traités, continuer le commerce et partager les terres avec les colons britanniques. La défense de leurs terres et la protection de leurs intérêts commerciaux amènent les Mi'kmaq à prendre part aux rivalités entre les puissances européennes, aux côtés de leurs importants partenaires, les Français.

À partir de 1750, la fortification des territoires français et anglais a pour effet d'accentuer l'insécurité politique des Acadiens et des Acadiennes. La déportation, qui débute en 1755 et se poursuit jusqu'en 1762, met fin à leur vie paisible et entraîne de nombreuses pertes de vie parmi les déportés et chez ceux qui réussissent à s'enfuir. En plus de la perte de leurs possessions, les Acadiens et les Acadiennes qui parviennent à survivre sont dispersés dans les colonies anglaises d'Amérique ou encore en Angleterre et plusieurs doivent affronter l'accueil hostile des populations locales. Certains regagneront les Maritimes après 1763 et on assistera alors à l'émergence d'une nouvelle Acadie.

La défaite de la France et la perte définitive de l'Acadie en 1763 sont aussi désastreuses pour de nombreux Amérindiens. Le dossier de l'occupation des terres reste au centre des débats au cours des années suivantes lorsque les autorités coloniales montrent peu d'intérêts à déloger les colons qui occupent des terres que les Amérindiens considèrent les leurs. Avec les années, des terres sont cependant réservées pour les différentes tribus et au début du 19<sup>e</sup> siècle, des réserves officielles seront établies à travers la région.

## **DOCUMENTS PATRIMONIAUX**

- Serment d'allégeance et les Acadiens (1720) - La principale préoccupation de l'administration anglaise de l'époque est de faire des Acadiens de fidèles sujets britanniques en leur faisant prêter un serment d'allégeance. Les Acadiens refusent de prêter un serment inconditionnel de fidélité préférant y

inclure des réserves dont le respect de la religion et la neutralité dans tout conflit impliquant les Français et les Amérindiens. Cette attitude est perçue, par les autorités anglaises, comme étant incompatible avec les lois et les traditions britanniques. Dans la lettre écrite au gouverneur Philipps le 26 mai 1720, les Acadiens expliquent pourquoi ils refusent de prêter un serment inconditionnel d'allégeance. Concept : allégeance. Thèmes : serment de fidélité et de neutralité, relations Acadiens - Mi'kmaq.

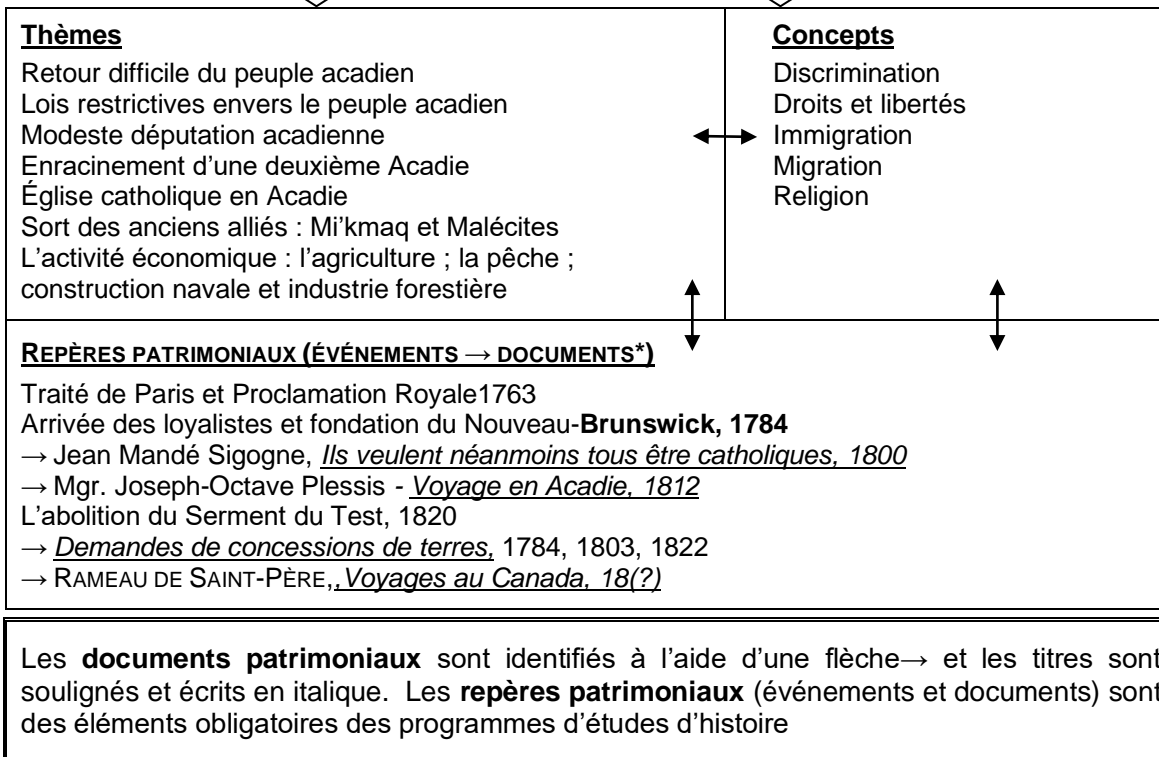
- Ordre de la déportation - Edward Winslow est un militaire de carrière, né au Massachusetts. C'est à titre de lieutenant-colonel qu'il participera, en 1755, à l'expédition envoyée par le Massachusetts en Nouvelle-Écosse pour faciliter l'éradication de la présence française dans ce territoire. Winslow est d'abord impliqué dans la victoire britannique contre le fort Beauséjour et, par la suite, il est dépêché à Grand-Pré avec ses 800 hommes pour entreprendre la déportation de la population. Winslow ne semble pas avoir apprécié de remplir cette mission mais, comme il l'indique dans son journal : «...il ne m'appartient pas de m'élever contre les ordres que j'ai reçus; je dois m'y conformer». Dans cet extrait, Winslow décrit les événements qui se sont déroulés à Grand-Pré en septembre 1755 soit : le rassemblement de la population, la lecture de l'ordre de déportation, la confiscation des biens des Acadiens, l'agitation des Acadiens, l'embarquement dans des bateaux arrivés de Boston, etc. Concepts : allégeance, déportation, guerre, migration. Thèmes : serment de fidélité et de neutralité, déportation et dispersion des Acadiens et des Acadiennes.
- Pétition des déportés acadiens, 1756, 1760, 1761, 1763 - Après la déportation, les Acadiens sont dispersés partout à travers le monde. Leurs conditions de vie sont souvent difficiles. Les pétitions de déportés acadiens permettent aux élèves de bien comprendre les revendications des déportés auprès des autorités anglaises et françaises durant les années qui ont suivi le Grand Dérangement. Ces demandes visent d'abord et avant tout à assurer la survie des familles. Concepts : déportation, guerre et migration. Thème : dispersion des Acadiens.

## Bloc 3

### La reconstruction territoriale et sociale (1763-1850)

#### Résultats d'apprentissage généraux

- développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique
- utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit
- manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte



#### Orientations suggérées

Après la signature du traité de Paris en 1763, des Acadiens et des Acadiennes commencent un long périple qui les mène aux Antilles, en France, en Louisiane, au Québec et surtout dans les Maritimes (Nouvelle-Écosse, île du Prince-Édouard et Nouveau-Brunswick) à la recherche d'une nouvelle patrie où ils espèrent refaire leur vie. Les Acadiens et les Acadiennes qui ont échappé à la déportation fondent de nouveaux établissements en Nouvelle-Écosse mais le plus souvent aux extrêmes limites de l'ancienne Acadie.

Les structures administratives des Maritimes évoluent rapidement après la Conquête et, dès 1769, Londres détache l'île Saint-Jean, devenue l'île du Prince-Édouard, de la grande Nouvelle-Écosse. À la suite de la Révolution américaine et de l'arrivée de 35 000 loyalistes fuyant le nouveau régime américain, la Grande-Bretagne crée, à la demande des nouveaux venus, le Nouveau-Brunswick en 1784. La minorité acadienne est donc partagée entre deux entités coloniales distinctes de

1769 à 1784 et après 1784 sous trois entités coloniales dans les Maritimes. Jusqu'au début du 19<sup>e</sup> siècle, les Acadiens font l'objet d'une ségrégation religieuse, éducative et politique. Après 1830, à mesure que les lois discriminatoires sont abrogées, ils peuvent entreprendre une modeste percée dans les rangs de l'élite économique et politique.

L'enracinement dans cette « deuxième » Acadie, qui se concrétise entre 1763 et 1850, est en quelque sorte une prérenaissance où, lentement, la société acadienne assume davantage la direction de ses propres affaires. Elle s'étend, colonise, élit certains des siens et met en place quelques infrastructures visant à améliorer le niveau d'éducation de sa population. Par contre, les conditions régissant le processus d'établissement des Acadiens entre 1763 et 1850 ne sont pas faciles.

Après le traité de Paris de 1763, l'Église canadienne est en fort mauvaise posture puisque ses effectifs sont à la baisse et que l'épiscopat canadien ne peut bénéficier du recrutement en France, comme durant le régime français. Les missionnaires qui oeuvrent auprès des Acadiennes et des Acadiens des Maritimes durant cette période partagent tous une même volonté d'imposer un encadrement spirituel répondant aux normes de l'Église catholique.

Un peu à la manière des Acadiens, les Amérindiens constituent une minorité plutôt vulnérable face à la majorité britannique après 1763. À compter des années 1780, bien que les Mi'kmaq et les Malécites ne semblent plus représenter une menace militaire pour les autorités britanniques, il n'en demeure pas moins que ces dernières semblent peu préparées à développer des relations harmonieuses avec les Premières Nations des colonies du littoral atlantique.

La très grande majorité des Acadiens partagent le même cadre de vie rural avec un cycle d'activités économiques saisonnières, reposant principalement sur l'agriculture, la pêche et la forêt. Ils ne contrôlent cependant pas les leviers de développement économique de leurs régions. Ils sont donc souvent à la merci d'entrepreneurs anglais ou jersiais, bien qu'au Sud-Ouest de la Nouvelle-Écosse, quelques Acadiens s'adonnent déjà à la construction navale et au commerce maritime avec le Massachusetts et même les Antilles.

## DOCUMENTS PATRIMONIAUX

- Jean Mandé Sigogne, *Ils veulent néanmoins tous être catholiques*, 1800 - Jean Mandé Sigogne est né en France où il reçoit une bonne éducation qui le mène à la prêtrise en 1787. Il quitte la France après la Révolution et il demeure en Angleterre jusqu'en 1799 lorsqu'il est appointé en Nouvelle-Écosse pour pallier au manque de prêtres francophones auprès des Acadiens. Dès son arrivée dans le Sud-Ouest de la Nouvelle-Écosse, Sigogne remarque ce qu'il considère être un relâchement général dans les traditions religieuses et dans les mœurs. C'est alors qu'il proclame 28 règlements devant régir la conduite des Acadiens et des Acadiennes. Il se dévoue à l'enseignement du catéchisme et fait construire des églises dans différents villages qui se forment au fur et à mesure de l'augmentation de la

population. Il meurt en 1844 après 44 ans de ministère passés auprès des Acadiens. Dans le texte, Sigogne fait part de ses réflexions en ce qui a trait à la pratique religieuse dans les communautés acadiennes de la Nouvelle-Écosse au tout début du 19<sup>e</sup> siècle. Il présente aussi sa stratégie pour «rétablir l'ordre» dans les paroisses qu'il dessert. Concepts : droits et libertés, religion. Thèmes : enracinement d'une deuxième Acadie, Église catholique en Acadie.

- Mgr. Joseph-Octave Plessis, Voyage en Acadie, 1812 - Mgr. Plessis, évêque de Québec, entreprend un voyage en Acadie en 1812. Dans son journal de voyage, il trace un portrait peu enviable des localités acadiennes au début du 19<sup>e</sup> siècle. Plessis soutient que l'Acadien vit souvent pauvrement dans de petites maisons parfois malpropres et négligées. De plus, il constate que l'habitant manque de vivres, n'a presque pas d'animaux, a peu de foin et encore moins de grains. L'extrait présente ses commentaires sur quelques localités visitées en 1812 soit Caraquet, Richibouctou et le Madawaska. Concepts : discrimination, droits et libertés, religion. Thèmes : enracinement d'une deuxième Acadie, Église catholique en Acadie, activités économiques.
- Demandes de concessions de terres, 1784, 1803, 1822 - L'enracinement dans cette «deuxième» Acadie, qui se concrétise entre 1763 et 1850, est en quelque sorte une prérenaissance où, lentement, la société acadienne assume davantage la direction de ses propres affaires. Par contre, les conditions régissant le processus d'établissement des Acadiens durant la période ne sont pas faciles. Les colons acadiens qui désirent fonder un établissement doivent chercher un site ou accepter les endroits proposés par le gouvernement. Dans les deux cas, il faut soumettre une requête à la province. Les demandes de concessions de terres nous indiquent comment les Acadiens ont procédé pour obtenir les titres de leurs terres et les problèmes rencontrés par ces colons. Concepts : discrimination, droits et libertés, migration. Thèmes : retour difficile du peuple acadien, enracinement d'une deuxième Acadie.
- Rameau de Saint-Père, Voyages au Canada - Historien, écrivain et avocat, Rameau de Saint-Père consacra une bonne partie de sa vie à l'histoire des Français en Amérique. Il a publié deux ouvrages historiques sur les Acadiens, *La France aux colonies* et *Une colonie féodale en Amérique* entre 1850 et 1890 et il est venu deux fois en Acadie. Il a entretenu une correspondance assidue avec plusieurs leaders acadiens et va inspirer leurs démarches dans plusieurs domaines. Il accordera son appui aux oeuvres d'éducation et de colonisation en Acadie. Le texte choisi retrace un voyage en Acadie. Cet extrait porte plus spécifiquement sur son séjour au Nouveau-Brunswick à Memramcook, Bouctouche, Shédiac et Dalhousie. Il décrit ce qu'il observe : les conditions de vie des Acadiens et leurs traditions. Il recueille des témoignages et prend soin de bien identifier certaines personnes qu'il a rencontrées et pour qui il a un grand respect. Concepts : droits et libertés, migration, religion. Thèmes : enracinement d'une deuxième Acadie, Église catholique en Acadie, activités économiques.

## Bloc 4

### Transformations politiques, économiques et sociales (1850-1914)

#### Résultats d'apprentissage généraux

- développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique
- utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit
- manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Thèmes</b><br/>Le peuple acadien, un groupe distinct<br/>Congrès nationaux : point de départ d'un projet national acadien<br/>Les communautés religieuses et l'éducation<br/>L'industrialisation et l'urbanisation<br/>La représentation acadienne en politique<br/>L'émigration vers les zones urbaines<br/>La place des femmes en Acadie</p>  | <p><b>Concepts</b><br/>Affirmation culturelle<br/>Démocratie<br/>Émigration<br/>Fédéralisme<br/>Industrialisation<br/>Nationalisme<br/>urbanisation</p> |
| <p><b>REPÈRES PATRIMONIAUX (ÉVÉNEMENTS → DOCUMENTS*)</b><br/>La fondation du <i>Moniteur acadien</i> et de l'<i>Évangéline</i><br/>→ <u><i>Le Moniteur acadien</i>, « Notre journal », 8 juillet 1867</u><br/>La loi de 1871 et la crise des écoles du Nouveau-Brunswick<br/>→ <u><i>Le Moniteur acadien</i>, « Le Bill des Écoles et la population française, 21 avril 1871</u><br/>Les Conventions nationales<br/>→ <u>Mgr Marcel-François Richard, <i>L'Assomption comme fête nationale</i>, 1881</u><br/>→ <u>Pierre-Amand Landry, « Nous ne saurions faire d'autre choix que celui de la Saint-Jean-Baptiste », 1881</u><br/>→ <u>Valentin Landry, <i>Les femmes</i>, 8 juin 1893</u><br/>→ <u>Marichette, <i>Pour le suffrage des femmes</i>, 9 février 1895</u><br/>L'émigration vers les États-Unis<br/>La Confédération canadienne</p> |   |

Les **documents patrimoniaux** sont identifiés à l'aide d'une flèche→ et les titres sont soulignés et écrits en italique. Les **repères patrimoniaux** (événements et documents) sont des éléments obligatoires des programmes d'études d'histoire

#### Orientations suggérées

Avec l'avènement de la responsabilité ministérielle au début des années 1850, les années 1860 sont cruciales pour les gouvernements des Maritimes en raison des pourparlers menant à la Confédération canadienne. Réunis pour discuter d'une union se limitant tout d'abord aux colonies atlantiques, les députés de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick acceptent finalement d'entériner une union plus large qui inclut le Canada-Uni, soit l'Ontario et le Québec.

Les Acadiens s'engagent peu à peu dans un combat de longue haleine pour se faire reconnaître à titre de groupe distinct sur la scène régionale et provinciale. Au

début des années 1880, les chefs de file acadiens entament un nouveau projet de société dont le point de départ est la première Convention nationale des Acadiens, tenue à Memramcook en 1881. C'est là que s'orchestrent diverses stratégies visant à acadianiser certains secteurs de la société acadienne, surtout l'Église et l'éducation.

L'une des initiatives les plus tangibles des premières conventions est certainement la formation de la Société nationale L'Assomption. De 1890 à 1913, l'exécutif de cette société est le porte-parole de la population acadienne. Jusqu'en 1914, les Acadiens mettent l'accent sur la consolidation de leurs institutions. Beaucoup d'énergie est déployée pour mettre sur pied les premiers collèges acadiens, pour la nomination d'un premier évêque acadien et, finalement, s'assurer que la majorité des paroisses acadiennes des Maritimes soient desservies par des prêtres francophones. La grande collaboration existant entre l'élite cléricale et laïque permet de mener à bien plusieurs entreprises sociales tel le premier mouvement de colonisation.

Au début du 19<sup>e</sup> siècle, la plupart des gouvernements occidentaux décident de s'engager davantage dans le domaine de l'éducation et ce, en implantant des législations visant à rendre l'éducation accessible à tous. Par le fait même, la responsabilité d'enseigner devient de plus en plus l'affaire de l'État et non plus de l'Église. Dans les Maritimes, c'est en Nouvelle-Écosse que l'on passe aux actes en premier. En 1864, cette province adopte la loi Tupper, une loi qui instaure un système d'enseignement unilingue anglais et non confessionnel. Pour les Acadiens, accepter ce système équivaut à l'assimilation culturelle, religieuse et linguistique. Au Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard, des lois semblables sont votées en 1871 et en 1877 respectivement.

Le mouvement d'urbanisation et de déplacement de centaines d'Acadiens vers les villes des Maritimes et de l'est des États-Unis est un événement social important de la période. Cette question préoccupe l'élite cléricale et laïque. Les hommes et les femmes qui quittent l'Acadie recherchent de meilleures conditions de travail et sont en quête d'une plus grande indépendance. Bien que le monde rural soit encore prédominant, un changement irréversible est enclenché. Comme les autres habitants du Canada, les Acadiens et les Acadiennes deviennent de plus en plus des citadins.

Pour la majorité qui reste dans les Maritimes, la vie économique gravite toujours autour de la pêche, de l'agriculture et du bois. Une certaine mécanisation permet d'alléger les labours des travailleurs de ces secteurs économiques. De plus, grâce au développement de la mise en conserve dans les pêches, un plus grand nombre de femmes ont accès à des emplois rémunérés en milieu rural.

## **DOCUMENTS PATRIMONIAUX**

- Le Moniteur acadien, Notre journal, 1867 - Comme véhicule de communication sociale, la fondation du *Moniteur acadien* en 1867 représente une étape fondatrice de l'histoire de la presse en Acadie. Son fondateur est le Québécois Israël D. Landry. Rapidement, le journal s'installe à Shédiac et



devient la propriété de Norbert Lussier et Ferdinand Robidoux. Ce dernier devient le seul propriétaire en 1873 en plus d'être directeur et rédacteur. Ce premier article, tiré du journal du 8 juillet 1867, présente le but et l'idéologie du journal, les défis déjà rencontrés pour publier un premier numéro et l'auteur explique pourquoi Shediac fut choisi comme lieu de publication. Concepts : affirmation culturelle, démocratie, nationalisme et urbanisation. Thèmes : le peuple acadien - un groupe distinct, l'industrialisation et l'urbanisation.

- Le Moniteur acadien, Le Bill des Écoles et la population française, 1871- Au Nouveau-Brunswick, la loi des écoles de 1871 comporte des aspects positifs comme la gratuité de l'éducation, la création de nouveaux districts scolaires, la construction d'écoles et le contrôle des brevets d'enseignement. Toutefois, elle comporte aussi des articles qui portent préjudice aux intérêts des Acadiens. Ainsi, elle interdit l'enseignement du catéchisme, oblige les religieuses à détenir un brevet d'enseignement du gouvernement et leur défend de porter le costume religieux et d'exhiber des symboles religieux en classe. Cette loi a aussi pour effet de forcer les parents acadiens dont les enfants fréquentent une école privée à payer une double taxe, soit une pour l'école publique et les droits de scolarité pour l'école privée. Les Acadiens mèneront une longue lutte contre cette loi. Dans cet article du *Moniteur acadien*, l'auteur se prononce contre la loi et indique clairement que la minorité acadienne a été oubliée par le gouvernement et que ses droits sont méconnus. Il lance un appel aux députés des régions acadiennes afin que ceux-ci fassent valoir les droits des Acadiens en matière d'éducation. Concepts : affirmation culturelle, démocratie, fédéralisme, nationalisme. Thèmes : le peuple acadien - un groupe distinct, les communautés religieuses et l'éducation, la représentation acadienne en politique.
- Mgr Marcel François Richard, L'Assomption comme fête nationale, 1881 - Lors de la Convention nationale de 1881 à Memramcook, l'un des sujets les plus chaudement débattu est le choix d'une fête nationale acadienne. Certains proposent d'adopter la Saint-Jean-Baptiste, fête nationale des Québécois le 24 juin tandis que d'autres s'entendent pour une fête plus spécifiquement acadienne et leur choix s'arrête sur la fête de l'Assomption célébrée le 15 août. C'est suite à l'insistance de l'abbé Marcel-François Richard, considéré aujourd'hui comme l'un des plus grands nationalistes acadiens du 19e siècle, que les délégués se prononcent majoritairement pour une fête acadienne et leur choix s'arrête sur la fête de l'Assomption, le 15 août. Les deux textes choisis permettent à l'élève de comprendre les arguments des deux camps. Le texte de Mgr. Richard, déjà étudié dans le cadre du cours d'Histoire du Canada, présente les arguments de ceux qui se prononcent en faveur du 15 août. Ce texte invite à la réflexion sur la construction identitaire acadienne, une identité fondée, selon l'auteur sur une histoire et une culture distinctes. Pierre-Amand Landry, le premier avocat acadien et le premier Acadien à être nommé juge, opte plutôt pour la Saint-Jean Baptiste. Selon lui, cette fête est déjà enracinée en Acadie, elle tombe à une époque plus favorable et plus propice que l'Assomption et, elle est la fête de tous les Canadiens-français. L'élément français, selon Landry, ne peut que gagner à serrer ses rangs, à s'entendre et à s'unir. De plus, il n'y a pas de danger que les Acadiens soient

confondus avec les Canadiens. Concepts : affirmation culturelle, démocratie, nationalisme. Thèmes : le peuple acadien - un groupe distinct, les Congrès nationaux

- Valentin Landry, *Les femmes*, 1893 - Valentin Landry, natif de Pokemouche au Nouveau-Brunswick, est considéré comme un pionnier du journalisme en Acadie. Instituteur de formation, il devient le premier inspecteur d'école acadien de la province en 1879, 11 ans après avoir obtenu son brevet d'enseignement. Il militera pour l'amélioration des écoles acadiennes et, en 1885, il fonde en compagnie de Jean-Pierre Veniot, *Le Courrier des Provinces Maritimes* à Bathurst au Nouveau-Brunswick. Ses activités nationalistes et ses convictions politiques ne plaisent pas à ses supérieurs et il doit démissionner en 1886 de son poste d'inspecteur. Il se consacre alors pleinement au journalisme. En 1887, il fonde son propre journal, *L'Évangéline* à Digby en Nouvelle-Écosse. Il déménage le journal à Moncton en 1905. Le 8 juin 1893, il signe un article dans lequel il traite de l'évolution du mouvement des femmes en Europe, aux États-Unis et au Canada. Selon lui, les effets de cette lutte des femmes seront plus pernicious et deviendront de plus en plus puissants ce qui pourra engendrer «un grand malaise parmi les jeunes de l'avenir». Concepts : affirmation culturelle, démocratie, industrialisation, urbanisation. Thèmes : le peuple acadien - un groupe distinct, l'industrialisation et l'urbanisation, la place des femmes.
- Marichette, *Pour le suffrage des femmes*, 1895 - Émilie C. Leblanc dite «Marichette» naît à Memramcook en 1863. Émilie étudiera à l'École normale de Fredericton et entreprendra une carrière d'institutrice en Nouvelle-Écosse. Elle est une des rares Acadiennes à avoir eu le courage d'exprimer ouvertement ses idées à une époque où l'opinion publique accorde peu de considération à la parole des femmes. Elle se sert d'un pseudonyme et publie 13 lettres dans *L'Évangéline* entre 1895 et 1898. Dans ces lettres, elle exprime sa fierté acadienne et elle revendique les droits des femmes. Elle s'attribue l'identité d'une vieille femme, mère de famille, pauvre et peu instruite. En réalité, Marichette est une jeune célibataire, instruite active sur le marché du travail. Dans un langage populaire, elle dénonce bien des injustices sociales et traite de sujets sensibles tel le droit de vote des femmes. C'est d'ailleurs le thème qui est traité dans cette lettre du 9 février 1895. Émilie Leblanc cessera d'écrire en 1898 suite à de nombreuses pressions sociales. Concepts : affirmation culturelle, démocratie, fédéralisme, industrialisation, urbanisation. Thèmes : la place des femmes, l'industrialisation et l'urbanisation.

## Bloc 5

### L'Acadie au 20<sup>e</sup> siècle et à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle (1914-2004)

#### Résultats d'apprentissage généraux

- développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique
- utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit
- manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte

|  |  |
|--|--|
| <b>Thèmes</b><br>Deuxième vague de colonisation<br>Implantation du régime coopératif<br>Les Acadiens et la politique<br>Syndicalisation des Acadiens<br>Crise économique des années 30<br>Stratégie gouvernementale de développement régional<br>Le français dans la vie publique<br>Les Acadiens et les Guerres mondiales<br>L'Acadie et la francophonie<br>La place des femmes en Acadie<br>Les mouvements contestataires  | <b>Concepts</b><br>Assimilation<br>Coopératisme<br>Démocratie<br>Droits et libertés<br>Féminisme<br>Guerre et paix<br>Nationalisme<br>Syndicalisme<br>Urbanisation |
| <b>REPÈRES PATRIMONIAUX (ÉVÉNEMENTS → DOCUMENTS*)</b><br>→ <u>Le Madawaska, <i>La conscription</i></u> ,<br>Guerres mondiales et crises de la conscription<br>→ <u>1917 Bureau d'éducation du Nouveau-Brunswick, <i>Règlement 32</i>, 1928</u><br>Crise économique des années 1930<br>→ <u>Livain Chiasson, <i>Un exemple de saine coopération</i>, 1937</u><br>Droit de vote des femmes<br>→ <u>Carmen Babineau et al., <i>La situation de la femme</i>, 1968</u><br>Élection d'un premier Premier ministre acadien<br>Adoption de la loi sur les langues officielles au Nouveau-Brunswick<br>→ <u>Gouvernement du Nouveau-Brunswick, <i>Déclaration sur l'égalité des possibilités linguistiques au Nouveau-Brunswick</i>, 1968</u><br>Création de l'Université de Moncton<br>→ <u>Robert Pichette, Louis J. Robichaud, 1925-2005</u><br>Fondation du Parti acadien<br>→ <u>Euclide Chiasson et al., <i>Politique-autonomie</i>, 1972</u><br>Congrès mondiaux acadiens (1994, 1999, 2004)<br>400 <sup>e</sup> anniversaire de l'Acadie en 2004 |  |

Les **documents patrimoniaux** sont identifiés à l'aide d'une flèche → et les titres sont soulignés et écrits en italique. Les **repères patrimoniaux** (événements et documents) sont des éléments obligatoires des programmes d'études d'histoire

#### Orientations suggérées

Entre 1914 et 1950, on assiste à peu de débats vraiment nouveaux dans la société acadienne. L'élite et le clergé, toujours préoccupés par le sort social et économique des Acadiens et des Acadiennes, s'associent encore une fois dans deux grands

projets que sont la deuxième vague de colonisation et l'implantation du régime coopératif. Sur la scène politique, les Acadiens prennent un peu plus de place au fédéral et au provincial. Comme leurs cousins québécois, ils s'opposent à deux reprises à la conscription.

Durant la deuxième demie du 20<sup>e</sup> siècle, les communautés acadiennes des Maritimes tentent d'accroître leur contrôle sur des facteurs influant leur avenir collectif : rouages administratifs plus représentatifs des Acadiennes et des Acadiens, statut officiel pour la langue française, institutions culturelles plus dynamiques, cohésion communautaire et développement économique.

Cette époque voit aussi les femmes militer pour le droit de vote et, à l'échelle provinciale, elles l'obtiennent en Nouvelle-Écosse en 1918 et au Nouveau-Brunswick, l'année suivante bien qu'elles ne puissent pas obtenir le droit de se présenter comme candidate. L'Île-du-Prince-Édouard emboîte le pas en 1922. À l'échelle nationale, le droit de vote aux élections fédérales est étendu à toutes les femmes à compter de 1918.

Durant la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle, les Acadiens et les Acadiennes exercent une certaine influence politique à Ottawa et dans les trois provinces maritimes. Sur la scène provinciale autant que fédérale et ce, pour l'ensemble de l'Acadie des Maritimes, aucun politicien ne marque autant cette période que Louis –J. Robichaud. En juin 1960, les Néo-Brunswickois le portent au pouvoir à titre de premier Premier ministre acadien élu. Cet événement politique est à l'origine de l'engagement progressif de l'État fédéral envers les régions canadiennes défavorisées, dont les régions acadiennes

Après la Première Guerre mondiale la société acadienne – surtout son élite – constate avec une certaine satisfaction les progrès accomplis depuis les années 1880. Par contre, certains grands projets demeurent inachevés : l'assimilation fait toujours des ravages, le système d'enseignement public ne répond pas encore convenablement aux attentes des Acadiens et des Acadiennes et le réseau des collèges classiques doit être parachevé. Tout au long du siècle, les Acadiennes et les Acadiens vont continuer de mener des combats pour assurer le maintien, et dans une certaine mesure, le développement de l'éducation en français et l'usage de cette langue dans le quotidien des femmes et des hommes qui vivent en Acadie.

Sur la scène économique, la situation difficile des provinces maritimes continue d'encourager l'exode de plusieurs jeunes vers les provinces plus riches. Même dans un contexte de mouvance vers la nouvelle économie des technologies et des communications, la majorité des travailleurs et des travailleuses dépendent encore des ressources naturelles. Des crises importantes dans le domaine des pêches, la situation précaire de certaines usines de pâtes et papiers, la mécanisation du travail forestier : voilà autant de facteurs ayant pour effet de déstabiliser la vie économique des Acadiennes et des Acadiens.

Le cheminement du peuple acadien est marqué par des épreuves autant militaires, linguistiques, économiques, éducationnelles, religieuses que sociales. Mais d'autres défis guettent le peuple acadien. Cette Acadie sans frontières est aux

prises avec trois réalités menaçant le maintien des forces vives démographiques soit le déclin des naissances, l'assimilation et l'exode vers l'extérieur en quête d'un mieux-être économique.

La grande réussite du peuple acadien, et cela tout au cours de son histoire, réside justement dans sa capacité à faire face à l'adversité et, en groupe ou de manière individuelle, à s'adapter à de nouvelles réalités pouvant remettre en question ses assises historiques. Il n'y a pas de doute que les défis du nouveau millénaire permettront encore une fois au peuple acadien d'exprimer sa grande capacité d'adaptation et sa volonté non seulement de survivre mais aussi de s'épanouir et de se développer.

## DOCUMENTS PATRIMONIAUX

- Le Madawaska, La conscription 1917 - En juin 1917, le gouvernement Borden présente au parlement canadien un projet de loi visant à rendre le service militaire obligatoire. L'éditorialiste du journal *Le Madawaska* - un hebdomadaire publié depuis 1913 - émet son opinion sur le sujet dans cet article publié en juin 1917. Il s'interroge à savoir si, dans un pays démocratique, un gouvernement a le droit d'imposer une mesure aussi grave. Concepts : droits et libertés, guerre. Thèmes : les Acadiens et les Guerres mondiales, les Acadiens et la politique.
- Bureau d'éducation du Nouveau-Brunswick, Règlement 32, 1928 - La volonté de l'élite acadienne de voir s'accroître l'usage du français dans la vie des Acadiens et des Acadiennes prend une tournure politique entre 1914 et 1950. Comme résultat, les relations entre les francophones et les anglophones sont parfois tendues. En 1929, à la suite des pressions des loges orangistes, le Premier ministre J.B.M. Baxter annule le règlement 32 du ministère de l'Éducation, un règlement favorisant une plus grande utilisation du français dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Le texte présente le contenu du règlement 32 adopté en 1928. Concepts : assimilation, droits et libertés, nationalisme. Thème : le français dans la vie publique.
- Livain Chiasson, Un exemple de saine coopération, 1937 - Le Mouvement Antigonish mené par l'Université Saint-François-Xavier en Nouvelle-Écosse, permet à des activistes sociaux de faire la promotion d'une réforme rurale par l'éducation coopérative et des adultes. Fermiers et pêcheurs, à l'intérieur de groupes d'étude, sont invités à faire part de leurs problèmes et à proposer des solutions concrètes pour améliorer leurs conditions de vie et leur situation économique. Le concept de la production sous forme coopérative est alors très populaire et est applicable à divers types d'entreprises tels les crémeries, la mise en conserve, les usines de poisson, le transport, etc. Le père Livain Chiasson, curé de Shippagan, sera parmi l'un des principaux organisateurs des «cercles d'étude» qui permettraient aux gens de la Péninsule acadienne d'analyser les problèmes et d'identifier des solutions. Dans ce texte, le père Chiasson, qui est considéré comme le fondateur du mouvement coopératif acadien au Nouveau-Brunswick, met l'accent sur l'importance de l'éducation des adultes, sur le fonctionnement des cercles d'étude et sur l'avenir

prometteur réservé à la coopération en Acadie étant donné les réussites du Mouvement d'Antigonish. Concepts : coopératisme, démocratie, nationalisme. Thèmes : implantation du régime coopératif, crise économique des années 1930.

- Carmen Babineau et al., *La situation de la femme, 1968* - La Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada a été créée le 16 février 1967, par le Comité du Conseil privé du gouvernement du Canada. La Commission, présidée par Madame John Bird, a alors comme mandat de «faire enquête et rapport sur le statut des femmes au Canada, et de présenter des recommandations quant aux mesures pouvant être adoptées par le gouvernement fédéral afin d'assurer aux femmes des chances égales à celles des hommes dans toutes les sphères de la société canadienne». (extrait du procès-verbal du Comité du Conseil privé, le 16 février 1967, dans «Rapport de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada», Ottawa, Information Canada, 1973, p. VII). La Commission Bird a siégé un total de 178 jours. Lors des séances tenues par la Commission Bird en 1968, un petit groupe d'Acadiennes de Moncton présente un mémoire. Le groupe y dénonce la discrimination dans l'emploi, dans le secteur public, celle faite aux femmes chefs de famille, l'absence de services publics, etc. Le texte est un extrait de ce mémoire et met l'accent sur la situation de la femme dans la société et dans le domaine du travail salarié et non salarié. Concepts : droits et libertés, féminisme. Thème : la place des femmes en Acadie.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick, *Déclaration sur l'égalité des possibilités linguistiques au Nouveau-Brunswick, 1968* - L'élection de l'Acadien Louis J. Robichaud au poste de premier ministre du Nouveau-Brunswick en 1960 marque le début d'une ère de grands changements économiques, sociaux et politiques dans la province. Parmi toutes les mesures réformistes du gouvernement Robichaud, l'adoption de la Loi sur les langues officielles en 1968 joue un grand rôle dans le cheminement des Acadiens et des Acadiennes vers l'égalité des droits linguistiques. Le but premier de cette loi est d'assurer le respect du français et de l'anglais comme langues officielles de la province, et d'assurer un statut égal et des privilèges égaux quant à l'usage des deux langues officielles dans les institutions provinciales. Le texte expose les grandes lignes de la pensée de Robichaud en matière de droits linguistiques. Concepts : assimilation, droits et libertés. Thèmes : le français dans la vie publique, les Acadiens et la politique.
- Euclide Chiasson et al., *Politique-autonomie, 1972* - C'est durant la longue administration de Richard Hatfield que des militants et des militantes francophones fondent le Parti acadien en 1972. L'une des options politiques de ce parti sera la scission de la province pour former un territoire acadien ayant le statut de province. Il semble alors exister une volonté chez les Acadiens d'obtenir l'autonomie là où ils sont en majorité. Le texte choisi permet de bien comprendre comment les militants perçoivent le Parti acadien, les objectifs de ce parti et pourquoi ils incitent la population à appuyer le parti. Euclide Chiasson, un des auteurs de ce texte, est un des fondateurs du Parti acadien. Il est élu président de l'exécutif du parti lors du congrès de fondation

le 11 novembre 1972. Concepts : démocratie, droits et libertés, nationalisme.  
Thèmes : les Acadiens et la politique, les mouvements contestataires.

- Robert Pichette, Louis J. Robichaud 1925-2005 - Avocat et homme politique du Nouveau-Brunswick, Louis J. Robichaud fut choisi chef du Parti libéral en 1958 avant d'être élu comme premier Acadien à la tête de la province en 1960. Durant trois mandats consécutifs au pouvoir, Robichaud réalisa de nombreuses réformes de structures et d'infrastructures. Son programme *Chances égales pour tous* visait à réduire le fossé entre les francophones et les anglophones, entre les régions pauvres et les régions privilégiées de la province. Il implanta également le bilinguisme avant sa défaite aux élections de 1970. Il fut ensuite sénateur de 1973 à 2000 et décéda le 6 janvier 2005. Robert Pichette, qui fut chef de cabinet du premier Ministre Robichaud durant les années 1960, lui rend un vibrant hommage dans cet éditorial de *L'Acadie Nouvelle* du 7 janvier 2005. Concepts : démocratie, droits et libertés, nationalisme. Thèmes : les Acadiens et la politique, le français dans la vie publique.

## RESSOURCES

---

Albert, Thomas, *Histoire du Madawaska*, Québec, Imp. franc., 1920, 448 pages. (réédition par Adrien Bérubé, Benoît Bérubé et Georgette Desjardins, Lasalle, Hurtubise, 1982, 604 pages). Maintenant disponible en version numérisée : <http://www.bnquebec.ca/numtextes/th677.htm>

Arsenault, Georges, *Les Acadiens de l'Île, 1720-1980*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1987, 296 pages.

Basque, Maurice et Jacques Paul Couturier, *Anthologie des textes historiques et patrimoniaux acadiens, 1604-2004*, à paraître en 2005.

Daigle, Jean (sous la direction), *L'Acadie des Maritimes*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, 1993.

Landry, Nicolas et Nicole Lang, *Histoire de l'Acadie*, Sillery, Québec, 2001.

Ross, Sally et Alphonse Deveau, *Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse : hier et aujourd'hui*, Halifax, Nimbus, 2001.

Roy, Muriel, «Peuplement et croissance démographique en Acadie», dans Daigle, Jean (sous la direction), *Les Acadiens des Maritimes*, Centre d'études acadiennes, Université de Moncton, 1980.

Sauvageau, Jean, *Cartes de l'Acadie ancienne*, Québec, Société de généalogie de Québec, 1984.

### DVD et vidéos

*1604* de Renée Blanchar (productions du Phare Est)

*Acadie sans frontières : Une histoire contemporaine de l'Acadie* de Radio Canada, 2004

*Les années noires* d'Herménégilde Chiasson, co-production ONF et productions du Phare-Est Inc., 1994.

### Sites Internet

*Acadie 400*, <http://www.acadie400.ca>

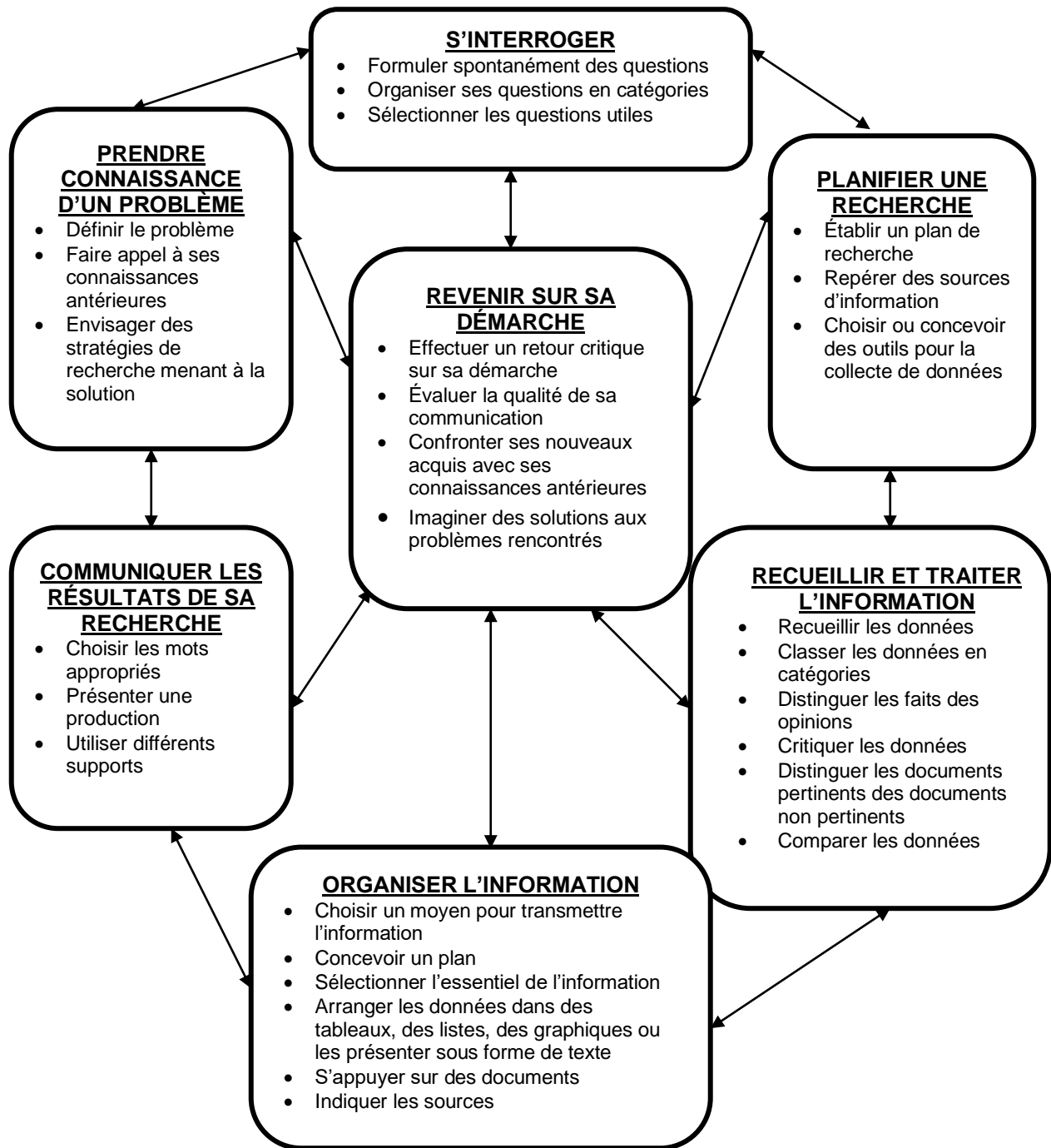
*CDEM (Centre de documentation et d'études madawaskayennes)*, Université de Moncton, campus d'Edmundston,, <http://www.umce.ca/cedem>



*Champlain en Acadie*, <http://www.histori.ca/champlain/index.do>  
*Centre acadien de l'Université Sainte-Anne*,  
<http://www.ustanne.ednet.ns.ca/cacadien/>  
*Congrès mondial acadien 2004*, <http://www.cma2004.com/>  
*Francophonies canadiennes (Acadie)*, <http://www.francoidentitaire.ca/>  
*Gouvernement du Nouveau-Brunswick (mot-clé Patrimoine)*,  
<http://www.gnb.ca/0007/Patrimoine/index-f.asp>  
*Il était une fois l'Acadie*, <http://personal.nbnet.nb.ca/yoyo>  
*L'Acadie de l'île à découvrir*,  
<http://www.teleco.org/museeacadien/français/acadiedelile>  
*L'Odyssée acadienne*, <http://collections.ic.gc.ca/acadian/intro/>  
*Lieu historique national de Grand-Pré - Société de promotion de Grand-Pré*,  
[http://www.grand-pre.com/culture\\_fr.htm](http://www.grand-pre.com/culture_fr.htm)  
*Lieu historique national de Louisbourg*,  
[http://fortress.uccb.ns.ca/parks/fort\\_f.html](http://fortress.uccb.ns.ca/parks/fort_f.html)  
et <http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ns/louisbourg/>  
*Lieu historique national de Port-Royal*, [http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ns/portroyal/index\\_f.asp](http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ns/portroyal/index_f.asp)  
*Office national du film du Canada*, <http://www.onf.ca>  
*Religieuses hospitalières de Saint-Joseph à Saint-Basile*,  
<http://www.umce.ca/hoteldieustbasile/>  
*Société nationale de l'Acadie*, <http://www.snacadie.org/sna/index.cfm>  
*Université de Moncton, Centre d'études acadiennes*, <http://www.umoncton.ca>  
(recherche puis centres)

# ANNEXES

## Annexe 1 : Stratégie d'enquête



Tiré du document de travail du ministère de l'Éducation du Québec

# Les fiches de questions



**Pourquoi..... est si important?**  
**Explique pourquoi.....?**  
**Explique comment .....?**  
**Comment ferait-il .....?**  
**Comment pourrait-il faire.....?**  
**Qui ferait .....? Justifie le pourquoi.**  
**Qui 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 .....?**  
**Pourquoi pourrait-il faire .....?**  
**Quelles conclusions peux-tu en tirer?**  
**Quelles sont les forces de .....?**  
**Quelles sont les faiblesses de .....?**  
**Que pourrait-il arriver .....?**



**Nomme .....**  
**Quel est .....?**  
**Où est .....?**  
**Qui est .....?**  
**Combien y a-t-il .....?**

Louise Beaulieu, thèse 1996

### Annexe 3 : Tableau synthèse des résultats d'apprentissage

#### HISTOIRE 42211 - 42311 - 42411

| <p><b>L'élève doit pouvoir développer sa pensée historique en appliquant la méthode historique</b></p>  | <p><b>L'élève doit pouvoir utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit</b></p>  | <p><b>L'élève doit pouvoir manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte</b></p>  |
|---|--|--|
| <p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interroger les faits historiques ;</li> <li>• définir un problème ;</li> <li>• planifier une recherche et recueillir l'information ;</li> <li>• traiter l'information par la critique, la mise en contexte et l'analyse des données recueillies ;</li> <li>• organiser et synthétiser l'information afin de la transmettre efficacement ;</li> <li>• communiquer les résultats en utilisant le vocabulaire approprié ;</li> <li>• revenir sur sa démarche afin de critiquer la réponse obtenue.</li> </ul> | <p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mobiliser des concepts et des repères patrimoniaux pour caractériser les principaux moments historiques du laboratoire étudié ;</li> <li>• évaluer le rôle des événements, des personnes et des idées dans les processus de changement et de continuité historiques ;</li> <li>• comparer entre elles les sociétés dans le temps et dans l'espace, afin d'en repérer les similitudes et les différences.</li> </ul> | <p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• démontrer une compréhension des principales valeurs qui fondent une société démocratique ;</li> <li>• évaluer les retombées de la participation à la vie collective ;</li> <li>• démontrer une appréciation de la richesse et de la diversité des sociétés étudiées.</li> </ul> |

## Annexe 4A : Grille d'exploitation des documents patrimoniaux (textes)

| <b>Identification et mise en contexte du document</b>  |
|--|
| <b>1. Type de document</b><br>De quel sorte de document s'agit-il ? Est-on en présence d'un article de journal, d'une lettre, d'un discours ou d'un autre type de document ?   |
| <b>2. Date et lieu du document</b><br>Quand précisément le document a-t-il été écrit ? Faut-il distinguer entre la date de rédaction et la date de diffusion ? Où (ville, pays) a-t-il été écrit ou diffusé ?  |
| <b>3. Auteur</b><br>Qui est l'auteur du document ? Que connaît-on à son sujet ? Quel était son titre ou sa position lors de la rédaction du document ? ? Quels sont les liens entre l'expérience personnelle de l'auteur et le document ? Y a-t-il plusieurs auteurs ?   |
| <b>4. Destinataires</b><br>À quel public le document était-il destiné ? À une seule personne ? À un auditoire de parlementarismes ? À tout le peuple ?   |
| <b>5. Objectif</b><br>Quel est l'objectif visé par l'auteur ? Pourquoi ce document a-t-il été produit ? S'agit-il de décrire, de convaincre, d'officialiser, d'analyser ou autre ?   |
| <b>6. Explication du contenu du texte</b><br>Y a-t-il des mots dans le texte dont le sens est inconnu ? Les événements, les personnages, les situations évoquées dans le texte doivent-elles être expliquées ?   |
| <b>7. Circonstances et contexte</b><br>Dans quelles circonstances le texte a-t-il été rédigé ? Quels sont les événements et les autres éléments du contexte immédiat qui permettent de mieux comprendre le contenu du texte ? Quels sont les phénomènes ou les idées qui permettent de faire de même sur une plus longue période ? |
| <b>ANALYSE DU TEXTE</b>  |
| <b>8. Plan</b><br>Comment le texte est-il divisé ? Combien de parties comporte-t-il ? Donnez un nom à chaque partie...   |
| <b>9. Contenu de la 1<sup>re</sup> partie</b><br>Quelle est l'idée principale de la 1 <sup>re</sup> partie ? Quelles sont les idées secondaires ? Quels mots ou quelle phrase en constitue la meilleure illustration ? Donnez une citation...  |

|  |
|--|
| <p><b>10. Contenu de la 2<sup>e</sup> partie</b><br/>         Quelle est l'idée principale de la 2<sup>e</sup> partie ? Quelles sont les idées secondaires ? Quels mots ou quelle phrase en constitue la meilleure illustration ? donnez une citation...</p> |
| <p><b>11. Contenu de la 3<sup>e</sup> partie</b><br/>         Quelle est l'idée principale de la 3<sup>e</sup> partie ? Quelles sont les idées secondaires ? Quels mots ou quelle phrase en constitue la meilleure illustration ? Donnez une citation...</p> |
| <p>...</p>   |
| <p><b>Bilan</b></p>  |
| <p><b>12. Concepts</b><br/>         Quels sont les principaux concepts en lien avec le cours qui sont évoqués ou suggérés dans le texte ? Comment celui-ci éclaire-t-il ou permet-il de définir les concepts identifiés ?</p>                                |
| <p><b>13. Impact</b><br/>         Quel est l'impact du texte à court terme ? À plus long terme ? Est-il possible de tisser des liens entre ce texte et d'autres textes patrimoniaux ?</p>  |
| <p><b>14. Apport et intérêt</b><br/>         Quel est l'apport du texte à l'histoire de la société dans laquelle il a été produit ? À l'histoire du monde ? Pourquoi le texte est-il encore d'intérêt aujourd'hui ?</p>                                      |

**Bibliographie**

- Brunet, Jean-Paul, et Alain Plessis, *L'explication de documents historiques. Tome 2 : XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Jadouille, Jean-Louis et Mathieu Bouhon, *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-neuve, Université catholique de Louvain, 2001.
- Létourneau, Jocelin, avec Sylvie Pelletier, « Comment interpréter une source écrite : le commentaire de document », dans Jocelin Létourneau ( sous la direction de ), *Le coffre à outils du chercheur débutant*, Toronto, Oxford 1989, p. 63-77
- Saly, Pierre, et al., *Le commentaire de documents en histoire*, Paris, Armand Colin, 1997
- U.S. National Archives and Records Administration, "Written Document Analysis Worksheet", [www.archives.gov/digital\\_classroom/lessons/analysis\\_woodshetts.htm](http://www.archives.gov/digital_classroom/lessons/analysis_woodshetts.htm). (page consultée le 12 mars 2004.

## Annexe 4B : Grille d'exploitation des documents patrimoniaux

| IDENTIFICATION ET MISE EN CONTEXTE DU DOCUMENT |   |
|--|---|
| <b>1. Type de document</b>                     | <ul style="list-style-type: none"><li>○ Article de journal</li><li>○ Lettre</li><li>○ Discours</li><li>○ Rapport</li><li>○ Télégramme</li><li>○ Autres _____</li></ul>    |
| <b>2. Date et lieu du document</b>             | <ul style="list-style-type: none"><li>- Quand précisément le document a-t-il été écrit?</li><li>- Où (ville, pays) a-t-il écrit ou diffusé?</li></ul>                     |
| <b>3. Auteur</b>                               | <ul style="list-style-type: none"><li>- Qui est l'auteur du document?</li><li>- Quel était son titre ou sa position lors de la rédaction de ce document?</li></ul>        |
| <b>4. Destinataires</b>                        | <ul style="list-style-type: none"><li>- À qui le document est-il destiné?</li></ul>   |
| <b>5. Contexte historique</b>                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Dans quel contexte le texte a-t-il été rédigé?</li></ul>  |
| ANALYSE DU TEXTE                               |   |
| <b>6. Plan</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"><li>- En combien de partie le texte est-il divisé?</li><li>- Donne un sous-titre à chacune des parties et justifie ton choix.</li></ul> |
| <b>7. Objectif</b>                             | <ul style="list-style-type: none"><li>○ Pourquoi, d'après toi, ce document a-t-il été écrit?</li></ul>  |
| <b>8. Impact</b>                               | <ul style="list-style-type: none"><li>○ Quel a été l'impact de ce texte?</li></ul>  |
| <b>9. Concept</b>                              | <ul style="list-style-type: none"><li>- Quels sont les principaux concepts en lien avec le cours qui sont évoqués ou suggérés dans le texte?</li></ul>                    |
| <b>10. Apport et intérêt</b>                   | <ul style="list-style-type: none"><li>○ Pourquoi le texte est-il d'intérêt aujourd'hui?</li></ul>   |

Cette grille a été réalisée par Francine Valcourt, enseignante à la Polyvalente A.-J-Savoie de St-QuentinAvril 2004

## **Annexe 5 : Guide de stratégies de lecture**

Certains élèves éprouvent de la difficulté en compréhension de lecture et pourtant celle-ci est essentielle à l'apprentissage de l'histoire. Il faut donc amener l'élève à faire appel à différentes stratégies qui lui permettront d'apprendre en lisant.

Nous vous suggérons une série de stratégies de compréhension de lecture qui pourront être développées tout au long du cours. Afin de bien réussir, l'élève doit utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture.

Il serait très important pour l'enseignant de faire un modelage auprès des élèves en utilisant les stratégies de lecture.

### **Prélecture**

Je me rappelle les connaissances que j'ai déjà sur le sujet et j'explore le texte :

- Je me rappelle ce que je sais déjà : des expériences semblables, d'autres lectures, tout ce qui a un rapport avec le texte.
- J'élargis mes connaissances : Qu'est-ce que je dois savoir avant de lire mon texte (informations sur l'auteur ou l'auteure, le texte et la culture dont il provient) ?
- J'écris avant de lire (je note dans une fiche de collecte d'information ce que je sais déjà sur le sujet et ce que je voudrais savoir, je fais un schéma conceptuel que je pourrai compléter après ma lecture, etc.)
- Je survole rapidement le texte pour trouver comment il est construit (un récit, une comparaison, une argumentation, etc.) et quelles sont les parties principales.

### **Pendant la lecture**

Je construis le sens du texte dans ma tête, dans la marge ou sur des feuillets adhésifs amovibles :

- Je me pose des questions (mots, phrases, actions, passages qui ne sont pas clairs).
- J'établis des liens avec des gens, des endroits ou des choses que je connais.
- J'anticipe et je prédis : j'essaie de deviner ce qui va arriver ensuite.
- Je clarifie et je confirme : je réponds aux questions que je me suis posées, je vérifie mes prédictions quand je trouve l'information dans le texte.
- J'évalue ce que je lis : je note les souvenirs d'informations et de situations semblables ou différentes, mes réflexions personnelles et les réactions que m'inspire le texte.



## Postlecture

J'interprète le texte et je réagis à ma lecture

- Je donne ma première impression ou je dis ce que j'ai compris de ma lecture.
- Je développe mon interprétation du texte.
- J'établis des liens assez larges, je fais part de mes réflexions personnelles et j'écris mes réactions.
- J'identifie des mots nouveaux ou des expressions nouvelles que je veux réutiliser

## Objectivation

- Comment est-ce que j'ai lu le texte (lentement, rapidement, soigneusement, en cherchant ses différentes parties, en le survolant)? Est-ce que j'ai changé de rythme de lecture ? Si oui, à quel moment ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui m'a aidé le plus à comprendre le texte ?
- Est-ce que j'ai dû relire certains passages ? Lesquels ? Pourquoi ?

(Tiré du site Internet : <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/>)

D'autres suggestions vous sont aussi offertes au Chapitre 14 *Comment lire efficacement* pages 50-57, du livre suivant :

*Le Métaguide un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre* de Clément Robillard, Antonio Gravel, Stéphane Robitaille, édition Beauchemin.

## Annexe 6 : L'enseignement d'une stratégie

L'enseignement d'une stratégie a pour but de rendre visible la démarche d'utilisation d'une stratégie. Cet enseignement est organisé de façon à donner de plus en plus d'autonomie à l'élève. Les étapes de cet enseignement sont: le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome.

### Schéma d'enseignement d'une stratégie

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>QUOI?</b>     | <b>Je définis la stratégie à enseigner.</b><br>Je donne une définition ou un exemple de la stratégie. J'explique quelle est la stratégie enseignée (connaissances déclaratives).  |
| <b>POURQUOI?</b> | <b>J'explique le rôle de la stratégie, son utilité.</b><br>À quoi sert cette stratégie? Pourquoi est-ce que je l'utilise? Que me permet-elle de réussir au juste? Comment m'aidera-t-elle à être un meilleur lecteur ou une meilleure lectrice? (connaissances conditionnelles).  |
| <b>COMMENT?</b>  | <b>J'illustre le fonctionnement de la stratégie.</b><br>Comment fait-on pour utiliser la stratégie?<br>Quelle est la façon de l'utiliser? (connaissances procédurales)<br><br>J'enseigne directement les étapes de la stratégie:<br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Le modelage. J'explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie. Je suis alors un modèle pour les élèves.</li><li>2. La pratique guidée, la pratique coopérative. Je guide les élèves lors de l'utilisation de la stratégie. Je les aide à mettre la stratégie en pratique. Je diminue progressivement mon aide. Je permets aux élèves de travailler avec quelqu'un.</li><li>3. La pratique autonome. Je favorise l'autonomie des élèves lorsqu'ils et elles utilisent la stratégie. J'invite les élèves à expliquer leur démarche. Comment ont-ils fait pour appliquer la stratégie? Est-elle efficace?</li></ol> |
| <b>QUAND?</b>    | <b>Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie.</b><br>Les stratégies sont efficaces si je les utilise au bon moment. Je précise les conditions pour que la stratégie soit utilisée efficacement (connaissances conditionnelles).<br><br>Avant <input type="checkbox"/> lorsque je prépare ma lecture, mon écoute, mon exposé ou ma rédaction;<br><br>Pendant <input type="checkbox"/> lorsque je lis, j'écoute, j'expose ou rédige;<br><br>Après <input type="checkbox"/> lorsque je fais un retour sur ma lecture, sur mon écoute, sur mon exposé ou sur ma rédaction.  |

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem6.html>

## BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

---

### **Atlas, dictionnaires**

- ALLEN, John L., *Atlas géopolitique*, Montréal, Chenelière / McGraw-Hill, 2001.
- ALBECK, Raymond, Werner HILGEMANN et Hermann KINDER, *Atlas historique, des origines de l'humanité à nos jours*, Paris, Perrin, 2003.
- CORDELIER, Serge (sous la direction de), *Le dictionnaire historique et géopolitique du 20<sup>e</sup> siècle*, édition de poche, Paris, La Découverte, 2003.
- DUBY, Georges, *Grand atlas historique : l'histoire du monde en 520 cartes*, Paris, Larousse, 2001.
- O'BRIEN, Patrick K. (sous la direction de), *Atlas of World History – Concise Edition*, London, Oxford University Press, 2002.
- TEEPLE, John B., *Timelines of World History*, London, DK Publishing, 2002.

### **Guides méthodologiques**

- ANGERS, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3<sup>e</sup> édition, Anjou, CEC, 2000.
- GIROUX, Sylvain et Ginette TREMBLAY, *Méthodologies des sciences humaines : la recherche en action*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, ERPI, 2002.
- LAVILLE, Christian et Jean DIONNE, *La construction des savoirs : Manuel de méthodologie en sciences humaines*, Montréal, Chenelière, 1996.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, *Le coffre à outils du chercheur débutant : Guide d'initiation au travail intellectuel*, Toronto, Oxford University Press, 1989.
- TREMBLAY, Raymond Robert et Yvan PERRIER, *Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

### **Manuels et textes de base**

- ANGRIGNON, Pierre et Jacques G. RUELLAND, *Civilisation occidentale : histoire et héritages*, Montréal, Chenelière, 1995.
- BOUVET, Christian et Jean-Michel LAMBIN, *Histoire – Géographie 4<sup>e</sup>*, Paris, Hachette Éducation, 1998. (Des temps modernes à la naissance du monde contemporain)
- \_\_\_\_\_, *Histoire – Géographie 3<sup>e</sup>*, Paris, Hachette Éducation, 1999. (Le monde aujourd'hui)
- CASTA, Michel et Frédéric DOUBLET, *Histoire – Géographie 5<sup>e</sup>*, Paris, Magnard, 2001. (Le Moyen âge et la naissance des temps modernes)

DIONNE, Bernard et Michel GUAY, *Histoire et civilisation de l'Occident*, 2<sup>e</sup> édition, Laval, Études Vivantes, 1993.

RÉMOND, René, *Introduction à l'histoire de notre temps*, vol. 2, *Le XIX<sup>e</sup> siècle : 1814-1914*, Paris, Seuil, 1974.

\_\_\_\_\_, *Introduction à l'histoire de notre temps*, vol. 3, *Le XX<sup>e</sup> siècle : de 1914 à nos jours*, Paris, Seuil, 1989.

SIMARD, Marc et Christian LAVILLE, *Histoire de la civilisation occidentale, une perspective mondiale*, Saint-Laurent, ERPI, 2000.

SIMARD, Marc, *Histoire du XX<sup>e</sup> siècle*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

### **Programmes, guides pédagogiques**

Belgique, ministère de la Communauté française, Compétences terminales et savoirs requis en histoire - humanités générales et technologiques, [http://www.enseignement.be/pedag/textes/compterm/COMP\\_HISTOIRE.pdf](http://www.enseignement.be/pedag/textes/compterm/COMP_HISTOIRE.pdf), page consultée le 15 juillet 2003.

\_\_\_\_\_, Programmes d'études du cours d'histoire – enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, 2000, <http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/49-2000-240.pdf>, page consultée le 15 juillet 2003.

California, State Board of Education, *History – Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*, Sacramento, California Department of Education, 2001, <http://www.cde.ca.gov/cdepress/hist-social-sci-frame.pdf>, page consultée le 14 juillet 2003.

France, ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège : histoire, géographie, éducation civique – programmes et accompagnement pédagogique*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2001.

Great Britain, Department for Education and Employment, History, *National Curriculum for England, Key Stages 1-3*, 1999, <http://www.nc.uk.net>, site consulté le 15 juillet 2003.

Pennsylvania, Department of Education, Academic Standards for History, 2002, [http://www.pde.state.pa.us/stateboard\\_ed/lib/stateboard\\_ed/H.HISTORY.STANDARDS.pdf](http://www.pde.state.pa.us/stateboard_ed/lib/stateboard_ed/H.HISTORY.STANDARDS.pdf), page consultée le 14 juillet 2003.

Québec, Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir : rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

\_\_\_\_\_, *ministère de l'Éducation, Histoire et éducation à la citoyenneté – Document de travail aux fins de validation*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003.