

Histoire et éducation à la citoyenneté

Programme 2.1 et 2.2
au secondaire



Univers social



Chers enseignants,

C'est avec plaisir que nous vous présentons le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, secondaire 2.1 et 2.2.

Septembre 2005 marquait le début de l'implantation des nouveaux programmes au secondaire dans toutes les écoles du Québec, excluant celles du Nunavik. Toutefois, c'est en 2008 que la commission scolaire Kativik fut mandatée par le MELS afin de commencer cette implantation en Univers social.

Inspiré du programme du MELS, celui-ci a été adapté et modifié pour permettre de mieux respecter la culture inuite et permettre de mieux s'ajuster à la langue seconde dans notre milieu.

Ce programme possède deux visées de formation:

- Amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé;
- Préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.¹

Les compétences à développer et les connaissances à acquérir permettront aux élèves de :

- Réaliser que le présent émane essentiellement du passé;
- Apprendre à chercher de l'information, à analyser et à interpréter les réalités sociales;
- Saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire;
- Devenir des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée;²
- Comprendre leurs rôles et responsabilités au sein de leur communauté au Nunavik.

Pour se faire, des situations d'apprentissage et d'évaluation ont été conçues spécialement pour nos jeunes afin de rendre l'histoire plus signifiante. Chacune des SAE amènera les élèves à observer différentes réalités sociales et à comparer le passé et le présent. Elles permettront aussi de développer une meilleure compréhension des enjeux et des débats actuels auxquels ils feront face en tant qu'Inuit. De plus, l'apprentissage de leur histoire leur donnera la possibilité de se construire une place afin de développer une identité citoyenne.

Nous tenons à remercier spécialement l'institut culturel Avataq et Toby Morantz pour leurs expertises en histoire.

Josée Favreau
Conseillère pédagogique
à l'élaboration des programmes

Amanda Juby
Pedagogical Counsellor
in Curriculum Development

¹ Programme de formation de l'école québécoise

² Id.

Table des matières

Introduction au programme

- La dynamique des compétences p. 4
- Le sens des compétences p. 5-8
- Les composantes p. 9
- La séquence des compétences p. 10
- Définitions p. 11-13
- Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage et d'évaluation? p. 14-16

Les compétences

- En bref... p. 17
- Compétence 1 p. 18
- Compétence 2 p. 19
- Compétence 3 p. 20

Structure du programme

- Thèmes présentés sous forme de lignes du temps p. 21-22
- Tableau résumé du programme p. 23
- Survol du programme p. 24

Réalités sociales

- Les premiers occupants p. 25-26
- L'émergence d'une société en Nouvelle-France p. 27-28
- Le changement d'empire p. 29-30
- Les revendications et les luttes dans la colonie britannique p. 31-32
- La formation de la fédération canadienne p. 33-34
- La modernisation de la société québécoise p. 35-36
- De la vie nomade à la vie sédentaire p. 37-38

Évaluation

- La nature et les fonctions de l'évaluation p. 39-40
- Les opérations intellectuelles p. 41-42
- Explication des échelles de niveaux de compétence p. 43-44
- L'utilisation des grilles d'évaluation p. 45
- Outils d'évaluation p. 46-47
- Feuille de calcul p. 48

Les outils

- Outils de métacognition p. 49-57
- Interroger les réalités sociales dans une perspective historique p. 58-62
- L'apprentissage coopératif p. 63-70
- Le développement de concepts p. 71-76
- Les stratégies de lecture p. 77-142
- Les techniques p. 143-162
- Ligne du temps p. 163-206

LA DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

PRÉSENTATION

Ce guide intégré au programme d'enseignement a été conçu spécialement pour vous, afin de vous faciliter la tâche en classe. Une lecture attentive sera nécessaire avant de commencer l'enseignement du programme d'Histoire. Ainsi, il vous permettra de vous imprégner, de façon plus concrète, du travail qui vous attend, vous et vos élèves. De plus, vous vous y référerez tout au long de l'année scolaire au moment de planifier vos situations d'apprentissage et d'évaluation.

Dans les pages suivantes, vous trouverez une présentation des trois compétences du programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté ainsi que leurs sens. Vous trouverez aussi plusieurs outils qui vous accompagneront tout au long de l'année et qui faciliteront votre planification annuelle.

Une présentation d'une structure générale des situations d'apprentissage et d'évaluation vous guidera pour son appropriation.

LES COMPÉTENCES DU PROGRAMME

Le programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté se déploie suivant trois compétences à développer par les élèves :

1. Interroger les réalités sociales dans une perspective historique
2. Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique
3. Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

Les trois compétences se développent de façon intégrée et en interrelation, à partir d'un même contenu de formation.

Étroitement liées, ces trois compétences revêtent une importance égale dans la formation des élèves. Comme l'illustre le schéma à la page 11, elles se développent de façon intégrée et en interrelation, à partir d'un même contenu de formation. On peut en observer le déploiement dans une situation d'apprentissage et d'évaluation.

Les élèves qui interrogent les réalités sociales dans une perspective historique développent des attitudes qui déterminent la façon dont ils aborderont et interpréteront ces réalités; ils s'en donnent une représentation personnelle. À l'aide de la méthode historique, ils cherchent des réponses à leurs questions et ces réponses soulèvent à leur tour d'autres interrogations. Par ailleurs, c'est par l'interrogation et l'interprétation fréquentes des réalités sociales qu'ils établissent les assises historiques de leur citoyenneté et en consolident l'exercice.

Sens de la compétence 1

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

C'est manifester une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, événement ou enjeu de société.

Développer sa PERSPECTIVE HISTORIQUE c'est développer de l'intérêt, de la curiosité intellectuelle et de la rigueur.

C'est aussi se tourner vers le passé pour comprendre le présent.

C'est permettre de s'interroger sur les multiples aspects et sur la dynamique des interactions des réalités sociales.

Pour se donner une meilleure perspective historique, il faut éviter de tirer des conclusions hâtives.

C'est apprendre à se demander quelles en sont les origines, à s'enquérir de son contexte et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs et des témoins.

Elle possède 3 composantes : **Le passé, la durée et la complexité**. Une quatrième composante est liée à **la métacognition**. Les réalités sociales sont constituées de phénomènes économiques, sociaux, politiques et culturels. Elles ne sont pas une cause unique.

Sens de la compétence 2

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

C'est apporter des réponses aux interrogations, l'expliquer et lui donner un sens. Cette compétence nécessite une démarche rigoureuse que l'on appelle la MÉTHODE HISTORIQUE.

C'est apprendre à raisonner à partir des faits et à justifier leur interprétation par l'argumentation.

C'est déterminer des circonstances qui la caractérisent.

C'est recueillir de l'information dans des documents sélectionnés et analyser rigoureusement pour préciser les actions à l'origine de la réalité sociale et identifier les personnes concernées soit comme acteurs, soit comme témoins.

C'est de déterminer les facteurs en considérant divers aspects de société.

C'est établir des liens entre ces facteurs tout en formulant des hypothèses.

C'est de rechercher des conséquences dans la durée.

C'est aussi élaborer une interprétation à ajuster et nuancer pour éviter de faire des généralisations abusives.

C'est d'établir des ressemblances et des différences avec les ailleurs.

C'est aussi apprendre à faire preuve de scepticisme et de trouver des réponses à leurs questions en CD1. C'est d'apprendre à formuler de nouvelles questions.

Elle possède 3 composantes : **Établir des faits, expliquer des réalités sociales et relativiser**. Elle possède aussi une composante qui permette de développer la **métacognition**.

Sens de la compétence 3

Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

C'est l'expression tangible de la conscience citoyenne. Elle prend forme dans les principes auxquels le citoyen décide d'adhérer, dans les valeurs et les principes que celui-ci privilégie.

Elle se manifeste dans le cadre des institutions que se donne une collectivité.

Elle permet de prendre du recul à l'égard des réalités sociales.

Elle permet aussi de se reconnaître parmi d'autres individus et à se définir par rapport à l'autre, en relation avec d'autres.

C'est comprendre que la démocratie est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre et que les élèves font eux-mêmes partie de ce continuum historique.

C'est de réaliser aussi qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles ils devront faire face et prendront position.

Cette compétence permettra de reconnaître la nature, l'origine et la fonction des institutions publiques.

Elle permet aussi de découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine.

C'est se préparer à assurer leur rôle de citoyens, capables de s'engager dans des débats portant sur des enjeux de société.

Elle aide à prendre davantage conscience de leurs responsabilités citoyennes.

Elle fait preuve d'un plus grand engagement pour consolider l'exercice de leur citoyenneté.

Elle permet de reconnaître des enjeux de société du présent et de les analyser en tenant compte des propositions des groupes en présence et leurs répercussions.

Elle permet de s'ouvrir à la délibération dans le respect de la diversité des points de vue et à devenir capables d'énoncer, de justifier et de faire valoir leur opinion de façon démocratique.

Cette compétence possède 5 composantes : **identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques, vie démocratique** et une composante liée **à la métacognition**.

Compétence 1

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Interrogation du présent : Les documents proposés aux élèves portent sur le présent et orientent vers les origines de la réalité sociale. Dans une situation d'apprentissage, il faut prévoir une tâche ou des tâches qui permettent à l'élève d'interroger des rapports sociaux ou des valeurs liés à l'objet de citoyenneté (compétence 3).

Dans la situation d'apprentissage, présenter des documents (textes, photos, etc.) du présent qui permettent à l'élève de prendre connaissance des éléments de la réalité sociale dont il est question (concepts, acteurs, valeurs, etc.), pour ensuite l'amener à s'interroger, à se questionner sur l'objet d'interrogation du présent. Il est important que les documents choisis permettent d'amorcer la réflexion liée à l'objet de citoyenneté. De plus, les questions des élèves devraient faire un lien avec l'objet d'interrogation du passé.

Interrogation du passé : La tâche ou des tâches liées à la compétence 1 (passé) permettent à l'élève de poser des questions dont il trouve des réponses au moment de l'interprétation. Les documents proposés dans la situation d'apprentissage se rapportent au problème posé par l'objet d'interprétation (compétence 2).

Dans la situation d'apprentissage, présenter des documents (textes, photos, etc.) du passé qui permettent à l'élève de prendre connaissance des éléments de la réalité sociale dont il est question (concepts, acteurs, valeurs, etc.), pour ensuite l'amener à s'interroger, à se questionner sur l'objet d'interrogation du passé. On peut situer le problème posé dans une ligne du temps « globale ».

Compétence 2

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Dans une situation d'apprentissage, il faut prévoir des temps d'arrêt pour que l'élève se pose des questions en lien avec l'objet d'interrogation du passé (compétence 1). On prévoit aussi, une ou des tâches qui permettent à l'élève d'identifier dans le passé des rapports sociaux ou des valeurs liés à l'objet de citoyenneté (compétence 3).

Introduire une problématique

La question doit être en lien avec l'objet d'interprétation. Dans la situation d'apprentissage, il faut prévoir une tâche qui permet à l'élève de poser une hypothèse en lien avec la problématique.

Collecte de données

Dans la situation d'apprentissage, il faut fournir à l'élève des documents pertinents lui permettant de répondre à son hypothèse. Les cours magistraux, les capsules d'informations de l'enseignant sont également des sources d'informations pertinentes et importantes pour l'élève. Le cahier de l'élève est aussi un outil essentiel qui lui permet de colliger les informations.

Relativiser

La situation d'apprentissage prévoit des tâches dans lesquelles les élèves sont amenés à comparer une autre société en tenant compte d'un ou deux éléments de la réalité sociale.

Retour sur l'hypothèse

L'élève confirme ou infirme son hypothèse tout en démontrant sa compréhension des liens entre les informations recueillies. De plus, l'élève doit nuancer (similitude et différence) sa réponse à partir de la relativisation qu'il a faite avec une autre société et la société inuite.

Compétence 3

Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

Dans une situation d'apprentissage, il faut prévoir des temps d'arrêt pour que l'élève se pose des questions en lien avec l'objet d'interrogation du présent (compétence 1). Il faut également prévoir une ou des tâches qui permettent d'examiner l'état dans le présent des rapports sociaux ou des valeurs identifiées au moment de l'interprétation (compétence 2).

Réflexion et action citoyenne

La situation d'apprentissage amène l'élève à prendre conscience du lien qui existe entre l'objet d'interrogation du présent (compétence 1) et l'objet de citoyenneté (compétence 3). Les documents utilisés dans la séquence 1 (présent) peuvent être réutilisés. Il faut également amener l'élève à faire des liens entre l'énoncé de la compétence 3 et le passé. La situation d'apprentissage prévoit des tâches en lien avec une ou des composantes de la compétence (identité sociale, vie collective, vie démocratique, institutions publiques, enjeux de société).

LES COMPOSANTES DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

Chacune des compétences du programme est formée de composantes qui précisent la manière dont l'élève pourra acquérir cette compétence. Au cours d'une SAÉ, ces composantes sont sollicitées en même temps ou encore successivement. Les voici :

CD1 Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Composantes :

- Explorer les réalités sociales à la lumière du passé;
- Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée;
- Envisager les réalités sociales dans leur complexité;
- Porter un regard critique sur sa démarche, avant pendant et après.

CD2 Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Composantes :

- Établir les faits des réalités sociales;
- Expliquer les réalités sociales;
- Relativiser son interprétation des réalités sociales;
- Porter un regard critique sur sa démarche, avant pendant et après.

CD3 Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

Composantes :

- Reconnaître la diversité des identités sociales;
- Établir les bases de la participation à la vie collective;
- Débattre d'enjeux de société;
- Comprendre l'utilité d'institutions publiques;
- Porter un regard critique sur sa démarche, avant pendant et après.

PRÉSENT

Élément déclencheur

Question de départ

(Intemporel, qui touche au présent et au passé)

PASSÉ

SÉQUENCE 1

Interrogation du présent

CD1

Présenter des documents (textes, photos, etc.) du présent qui permettent à l'élève de prendre connaissance des éléments de la réalité sociale dont il est question (concepts, acteurs, valeurs, etc.), pour ensuite l'amener à s'interroger, à se questionner sur l'objet d'interrogation du présent.

Il est important de choisir des documents qui permettent d'amorcer la réflexion liée à l'objet de citoyenneté (CD3).

De plus, les questions des élèves devraient faire un lien avec l'objet d'interrogation du passé.

CD1

SÉQUENCE 1

Interrogation du passé

Présenter des documents (textes, photos, etc.) du passé qui permettent à l'élève de prendre connaissance des éléments de la réalité sociale dont il est question (concepts, acteurs, valeurs, etc.), pour ensuite l'amener à s'interroger, à se questionner sur l'objet d'interrogation du passé.

Situer le problème posé dans une ligne du temps « globale ».

Introduire une problématique

La question doit être en lien avec l'objet d'interprétation.

CD2

SÉQUENCE 2

Prendre connaissance de la problématique

Prévoir une tâche qui permet à l'élève de poser une hypothèse en lien avec la problématique.

CD2

Collecte de données

Fournir à l'élève des documents pertinents lui permettant de répondre à son hypothèse. Les cours magistraux, les capsules d'informations de l'enseignant sont également des sources d'informations pertinentes et importantes pour l'élève. De plus, il est nécessaire de remettre à l'élève des outils lui permettant de colliger les informations.

CD2

Relativiser

Prévoir des tâches dans lesquelles les élèves sont amenés à comparer une autre société en tenant compte d'un ou deux éléments de la réalité sociale.

CD2

Retour sur l'hypothèse

L'élève confirme ou infirme son hypothèse tout en démontrant sa compréhension des liens entre les informations recueillies. De plus, l'élève doit nuancer (similitude et différence) sa réponse à partir de la relativisation qu'il a fait avec une autre société et la société inuite.

MÉTHODE HISTORIQUE

SÉQUENCE 3

Réflexion et action citoyenne

CD1 et CD3

Amener l'élève à prendre conscience du lien qui existe entre l'objet d'interrogation du présent (CD1) et l'objet de citoyenneté (CD3). Les documents utilisés dans la séquence 1 (présent) peuvent être réutilisés.

Amener l'élève à faire des liens entre l'énoncé de la CD3 et le passé.

Prévoir des tâches en lien avec une ou des composantes de la compétence (identité sociale, vie collective, vie démocratique, institutions publiques, enjeux de société).

SÉQUENCE 4

Retour sur l'élément déclencheur (question de départ)

Les élèves concluent leurs apprentissages par le retour sur la question de départ. Le retour peut s'effectuer en groupe classe de façon orale. Prévoir un temps pour que les élèves revoient la démarche d'apprentissage.

Définitions

Réalité sociale

L'expression « réalité sociale » se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Les réalités intègrent tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturels, économiques, politiques ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit. (MELS p.1)

Angle d'entrée

Délimite le cadre, balise l'étude de chaque réalité sociale.

Objets d'apprentissage

Ils permettent l'articulation entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation.

L'**objet d'interrogation** est constitué de 2 parties :

- 1- La réalité sociale du présent que les élèves interrogent dans une perspective historique;
- 2- La réalité sociale du passé qu'ils interrogent aussi puisque les faits du passé sont essentiels à la compréhension du présent.

L'**objet d'interprétation** est déterminé par la réalité sociale à l'étude.

L'**objet de citoyenneté** a trait à un enjeu de société relatif à des rapports sociaux. Les élèves relèvent ces rapports sociaux dans des sociétés du passé (lors de l'interprétation) et en examinent l'état dans la société actuelle.

Finalement, le processus de cette réflexion devrait les amener à s'interroger de nouveau sur la réalité sociale du présent.

Concepts

C'est une représentation mentale d'un objet de connaissance, concret ou abstrait. Les concepts forment une grande partie du bagage culturel commun à une société. Sans eux, il est difficile de bien appréhender les réalités sociales et de partager avec d'autres la compréhension que l'on en a. Par exemple, le citoyen qui ne saisisait pas le sens du concept de démocratie serait relativement étranger à la société québécoise parce que privé d'un élément du référentiel de connaissances partagées par la collectivité.

Concept historique

Le qualificatif « historique » teinte le mot concept et prend tout son sens dans le contexte de la période historique spécifique. Par exemple, le concept historique « Conquête » se réfère particulièrement à la lutte entre la France et la Grande Bretagne à la fin du 18^{ème} siècle et non à toute autre forme de conquête.

Question historique

Une question historique se distingue d'une question standard. Avant tout, elle doit posséder un marqueur de temps. Le contenu de la question doit tenir

compte de la période historique étudiée (c'est-à-dire qu'elle doit contenir l'objet d'interrogation, les acteurs, les actions, les faits ou d'autres aspects de la société).

Exemples de bonnes questions historiques:

En 1765, quels types de taxes étaient imposés par le roi?

Aujourd'hui, quels pays ne respectent pas la Déclaration universelle des droits de la personne?

Pourquoi est-ce que le thé était taxé en 1773?

Exemples de questions historiques faibles:

Quand est-ce que cela s'est passé?

Y a-t-il eu des conséquences à ce moment?

Comment est-ce que le roi a réagi à la lettre?

Constat

Dans le contexte du programme, un constat amène l'élève à faire des observations basées sur des faits (lecture, images, textes audio, etc.). Il peut refléter une « première impression » et ne nécessite pas nécessairement une grande réflexion. Cet exercice leur permet de créer des liens entre les différents outils offerts et leur permet aussi de s'en faire une meilleure idée. Il est important que leurs observations et/ou conclusions soient basées sur plusieurs types de documents.

Hypothèse

Une hypothèse consiste à émettre une première explication sur des choses ou situations observées. Il est important que l'enseignant insiste sur le fait qu'une hypothèse n'a pas à être exacte. C'est une prédiction, une anticipation de ce que l'élève a vu, a observé. Dans le contexte du programme, l'hypothèse sera revisitée une fois que les élèves auront été suffisamment exposés à différentes sources d'information et pourront ainsi développer une compréhension plus juste de la période historique étudiée. Cette démarche est importante et permet de développer leurs habiletés à revoir leurs explications initiales et de rectifier les faussetés s'il y a lieu.

Connaissances

Elles sont déterminées par leurs composantes que l'on retrouve avec les compétences 1 et 3. Par exemple, pour la compétence 1, on se réfère aux repères de temps, aux éléments liés à l'interrogation, aux acteurs, aux témoins... Pour la compétence 3, on examine les institutions publiques, les principes et les valeurs démocratiques, la base de vie, les droits reconnus. Quant à la compétence 2, ce sont les connaissances historiques qui sont présentées globalement.

Ailleurs

Ils permettent aux élèves de relativiser leur interprétation des réalités sociales, de porter un regard comparatif sur une autre société, ailleurs dans le monde afin d'établir des similitudes et des différences. Ils permettent aussi aux élèves de comparer la société québécoise avec une autre société selon l'angle d'entrée vers la même époque. L'étude de ces ailleurs permettent finalement de faire des apprentissages d'ordre culturel et de prendre conscience qu'il existe d'autres modèles d'organisation sociale ailleurs dans le monde.

Inuit

La ligne du temps inuite permet aux élèves de réfléchir et de mettre en perspective leur culture afin de valider leurs bagages culturels. Elle permet aussi aux élèves d'observer (d'examiner, d'interroger) l'influence que la région du nord a sur la région du sud et vice versa. Puis, elle donne la possibilité aux élèves de développer une meilleure compréhension du développement historique en parallèle avec le nord et le sud du Québec et du Canada.

Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage et d'évaluation?

Le passage de programmes conçus par objectifs à un programme basé sur des compétences a des répercussions sur la façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation. Les activités d'apprentissage et d'évaluation mises en place doivent tenir compte de la globalité et du caractère intégrateur et évolutif de la compétence. À cette fin, il est important de rappeler la nécessité d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'aide à l'apprentissage, d'une part et de reconnaissance des compétences, d'autre part.

La compétence est définie dans le Programme de formation (PFQ) comme étant un savoir-agir fondé sur la mobilisation et sur l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Cette conception de la compétence suggère donc qu'on propose à l'élève des situations qui constituent à la fois le contexte où se développent et se manifestent les compétences et celui où elles peuvent être évaluées. De plus, la participation de l'élève à son évaluation s'avère essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise. Les situations permettent aussi aux enseignants de soutenir le développement des compétences à travers les situations d'apprentissage et d'évaluation. Vers la fin de l'année, l'évaluation vise à rendre compte du développement des compétences et s'inscrit dans une fonction de reconnaissance des compétences.

Le terme **situation** est employé dans le sens d'un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches que l'élève doit réaliser en vue d'atteindre le but fixé. Elle permet d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et enfin, elle peut servir à la reconnaissance des compétences.

Pour faciliter le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté, les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être signifiantes, ouvertes et complexes. Elles doivent représenter pour les élèves un défi à leur mesure et offrir des conditions incitant au retour réflexif sur leur démarche et leurs productions.

Situation d'apprentissage et d'évaluation en Histoire et éducation à la citoyenneté	
Signifiante	Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens quand ils réalisent que cela leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel, y compris leur environnement immédiat, leur région. La situation sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des questions d'actualité.
Ouverte	Une situation d'apprentissage et d'évaluation est ouverte lorsqu'elle permet aux élèves d'explorer plusieurs avenues plutôt qu'une seule, qu'elle comporte des tâches variées (lire différents documents, évaluer différents points de vue d'acteurs ou de témoins de la réalité sociale, comparer des sociétés entre elles, déterminer des liens de causalités, etc.), qu'elle favorise l'utilisation de différents médias de recherche et de communication et qu'elle peut donner lieu à divers types de productions. De plus, les SAÉ donnent l'opportunité aux élèves de découvrir différentes opinions, perspectives et réalités sous des angles variés.
Complexe	Une situation d'apprentissage et d'évaluation en Histoire et Éducation à la citoyenneté est complexe pour autant qu'elle oblige à mobiliser des connaissances historiques et plusieurs éléments du contenu de formation (concepts, objets d'apprentissage par exemple) tout en permettant leur articulation. Elle nécessite une recherche, une sélection et une analyse de données. Elle amène les élèves à recourir à leurs capacités de questionnement, de jugement critique et de synthèse.

Différenciation



Comme tous les élèves n'apprennent pas tous de la même manière ni au même rythme, il importe de concevoir des situations suffisamment souples pour permettre la différenciation des apprentissages. Cela peut se faire, par exemple, en adaptant certains paramètres ou en fixant des exigences différentes quant aux documents à consulter (quantité, accessibilité, niveau de décodage, etc.) De plus, pour chacune des SAÉ, des questions optionnelles ont été identifiées d'un pictogramme « sablier » afin de respecter le rythme de chacun.

Déroulement d'une situation

Une situation d'apprentissage et d'évaluation se déroule généralement sur plusieurs périodes ou sur plusieurs semaines, selon sa nature et la planification établie. L'élément déclencheur est toujours évoqué dans l'objet d'interrogation.

Régulation

L'amélioration de la qualité des apprentissages passe par la régulation. Celle-ci sert à soutenir la démarche d'apprentissage des élèves, mais a aussi pour but d'orienter les interventions pédagogiques de l'enseignant. Les situations d'apprentissage et d'évaluation permettent, entre autres, d'identifier les forces et les difficultés, de donner des rétroactions aux élèves et de proposer des pistes d'amélioration pertinentes. Elle vise à faire progresser les élèves et à aussi développer leur autonomie de sorte que la régulation de leurs apprentissages puisse devenir de l'autorégulation.

Toutefois, la responsabilité de cette régulation revient d'abord à l'enseignant et peut se faire à différents moments.

Les apprentissages attendus doivent être clairs de façon à ce que, régulièrement, on puisse constater dans quelle mesure les élèves s'en approchent et qu'on puisse leur donner une rétroaction significative.

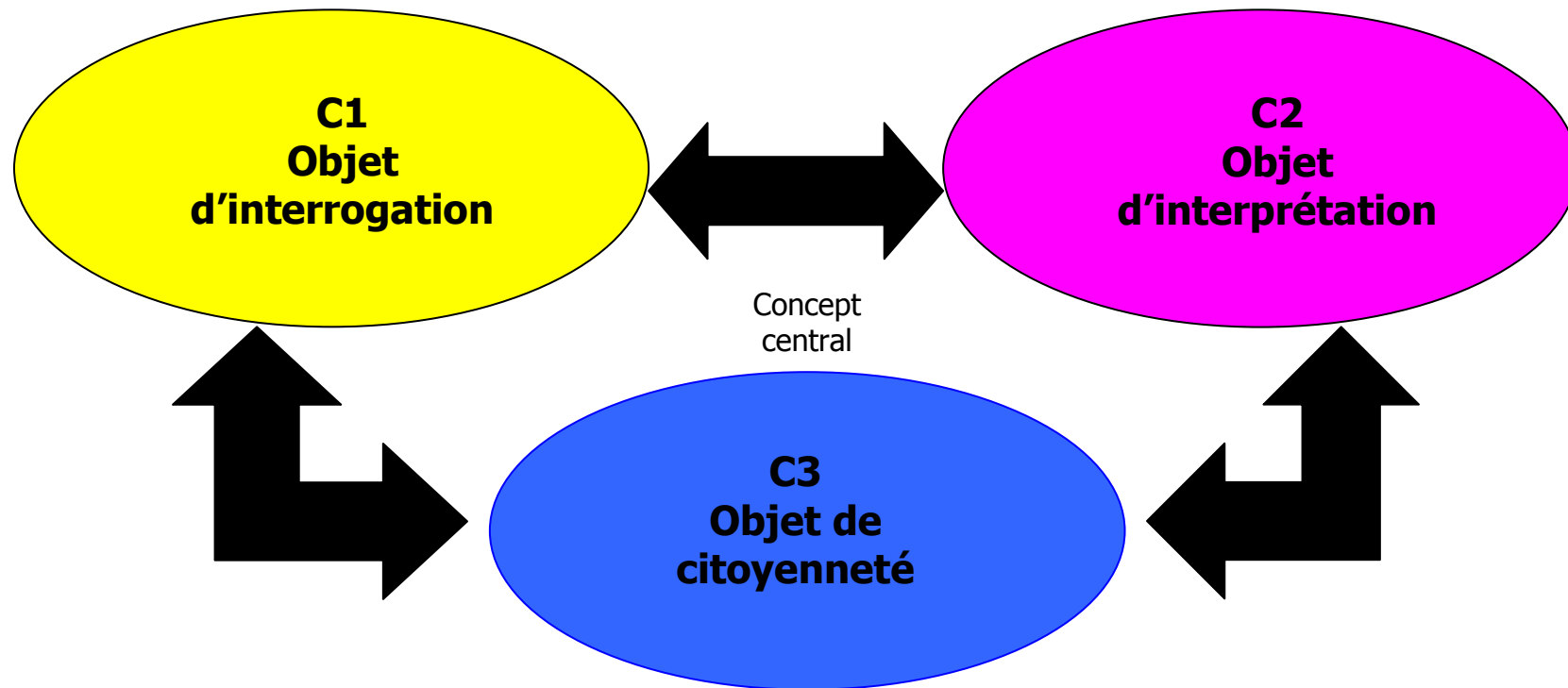
Évaluation

Pour soutenir le développement des compétences et être en mesure d'en rendre compte, on doit recueillir des informations et les interpréter à divers moments. Dans l'action, l'enseignant ne recourt pas toujours à une instrumentation formelle. Dans d'autres occasions, il est nécessaire de formaliser son appréciation et d'utiliser des outils, plus particulièrement des grilles d'évaluation. Celle-ci permet de relever les particularités d'un processus ou d'une réalisation au regard de critères prédéterminés. De façon générale, la grille d'évaluation³ comporte une liste de critères d'évaluation et d'éléments observables. Pour baliser ces observations dans le cadre de l'évaluation des compétences, on doit nécessairement recourir aux critères d'évaluation. Ces derniers sont formulés sous forme de qualités dont le degré peut varier. Ils revêtent un caractère générique et se rapportent à la démarche de l'élève et aux productions qu'il réalise. Les critères d'évaluation⁴ fournissent donc des pistes de régulation.

Références

Direction générale de la formation des jeunes. *L'évaluation des apprentissages au secondaire, Cadre de référence*. Ministère de l'éducation, du loisir et des sports, 2006. Programme de formation de l'école québécoise, *Histoire et éducation à la citoyenneté*. 2^{ème} cycle. Ministère de l'éducation, du loisir et des sports.

Réalités sociales



Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation

Compétence 1 (Secondaire 2.1 et 2.2)

Explorer les réalités sociales à la lumière du passé

Présent	Passé
-Tenir compte des origines	-Tenir compte des origines et du contexte -Chercher à comprendre le point de vue des acteurs et des témoins
-Se questionner sur des croyances, des attitudes et des valeurs	

Porter un regard critique sur sa démarche

Avant
-Reconnaître ses acquis et ses forces -Identifier les ressources -Planifier sa démarche
Pendant
-Reconnaître ses acquis et ses forces -Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées -Relever des difficultés rencontrées
Après
-Reconnaître ses acquis et ses forces -Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées -Identifier des difficultés rencontrées -Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

- Se questionner à partir des repères du temps
- Tenir compte de la synchronie et de la diachronie
- Se préoccuper des éléments de continuité et de changements

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Envisager les réalités sociales dans leur complexité

- S'intéresser à des liens entre les différents aspects
- Se préoccuper d'avoir une vision globale

Critères d'évaluation

Utilisation appropriée de connaissances

Opérations intellectuelles

- Examiner des réalités sociales du présent et du passé

Analyse critique de sa démarche

Attentes de fin d'année

Sur le plan de la **perspective temporelle**, l'élève :

- Se réfère à des repères de temps;
- considère la synchronie et la diachronie;
- se réfère au présent.

Sur le plan de la **pertinence**, l'élève :

- tient compte de l'objet d'interrogation;
- s'intéresse à des faits, à des acteurs, à des actions;
- s'intéresse à des liens entre les différents aspects de la réalité sociale;
- utilise des concepts appropriés.

Sur le plan de l'analyse critique de sa démarche, l'élève :

- reconnaît les apprentissages réalisés;
- répertorie les stratégies et les moyens utilisés;
- revient sur les difficultés rencontrées;
- formule des pistes de réinvestissement.

Compétence 2 (Secondaire 2.1 et 2.2)

Établir les faits des réalités sociales

- Dégager des circonstances et des actions
- Délimiter le cadre spatio-temporel
- Identifier des acteurs et des témoins
- Déterminer leurs intérêts
- Examiner différents points de vue

Expliquer les réalités sociales

- Rechercher des causes
- Établir des liens entre ces causes
- Déterminer des conséquences
- Établir des liens entre des concepts

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Relativiser son interprétation des réalités sociales

- Relever des similitudes et des différences entre des sociétés

Porter un regard critique sur sa démarche

Avant

- Reconnaître ses acquis et ses forces
- Identifier les ressources
- Planifier sa démarche

Pendant

- Reconnaître ses acquis et ses forces
- Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées
- Relever des difficultés rencontrées

Après

- Reconnaître ses acquis et ses forces
- Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées
- Identifier des difficultés rencontrées
- Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

Critères d'évaluation

Utilisation appropriée de connaissances

Opérations intellectuelles

- Situer dans le temps et dans l'espace
- Établir des faits
- Caractériser une réalité historique
- Établir des comparaisons
- Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences
- Déterminer des éléments de continuité et des changements
- Mettre en relation des faits
- Établir des liens de causalité
- Caractériser l'évolution d'une société (secondaire 2.2)

Rigueur du raisonnement

Analyse critique de sa démarche

Attentes de fin d'année

Sur le plan de la **rigueur du raisonnement**, l'élève :

- tient compte de son interrogation;
- établit des faits;
- met en relation des concepts et des faits appropriés;
- argumente à partir de faits;
- conclut de façon cohérente.

Sur le plan de la **distance critique**, l'élève :

- relève des similitudes ou des différences entre des sociétés;
- se réfère à des éléments de son propre cadre de référence;
- appuie son interprétation sur diverses sources;
- se réfère au cadre de référence des auteurs.

Sur le plan de l'**analyse critique de sa démarche**, l'élève :

- reconnaît les apprentissages réalisés;
- répertorie les stratégies et les moyens utilisés;
- revient sur les difficultés rencontrées;
- formule des pistes de réinvestissement.

Compétence 3 (Secondaire 2.1 et 2.2)

Reconnaître la diversité des identités sociales

- Relever des attributs de son identité sociale
- Respecter l'autre dans sa différence
- Rechercher les origines de son identité sociale

Établir les bases de la participation à la vie collective

- Reconnaître l'action humaine comme moteur du changement social
- Reconnaître la fonction de la prise de parole

Débattre d'enjeux de société

- Cerner des enjeux de société
- Évaluer des rapports de force
- Considérer des solutions possibles et des conséquences éventuelles
- Fonder et faire valoir son opinion
- Admettre le droit à une opinion différente
- Tenir compte de la perspective inuite

Comprendre l'utilité d'institutions publiques

- Examiner l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques
- Saisir la fonction de ces institutions
- Cerner le rôle que chacun peut y jouer

Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

Porter un regard critique sur sa démarche

Avant

- Reconnaître ses acquis et ses forces
- Identifier les ressources
- Planifier sa démarche

Pendant

- Reconnaître ses acquis et ses forces
- Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées
- Relever des difficultés rencontrées

Après

- Reconnaître ses acquis et ses forces
- Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées
- Identifier des difficultés rencontrées
- Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

Attentes de fin d'année

Sur le plan de la **transfert des savoirs historiques**, l'élève :

- utilise des concepts liés à l'objet de citoyenneté;
- déploie ses capacités méthodologiques;
- établit un rapport entre le passé et le présent

Critères d'évaluation

Utilisation appropriée de connaissances

Opérations intellectuelles

- Situer dans le temps et dans l'espace
- Établir des faits
- Établir des comparaisons
- Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences
- Déterminer des éléments de continuité et des changements
- Mettre en relation des faits
- Établir des liens de causalité
- Caractériser l'évolution d'une société
- Utiliser le transfert des savoirs historiques

Expression d'une opinion fondée

Prise en compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société

Analyse critique de sa démarche

Sur le plan de la **considération du vivre ensemble**, l'élève :

- établit des liens entre l'action humaine et le changement social;
- explique la fonction des institutions publiques et le rôle que le citoyen peut y jouer;
- relève des principes et des valeurs qui sont à la base de la vie démocratique.

Sur le plan de la **considération du caractère pluraliste d'une société**, l'élève :

- indique des fondements identitaires;
- dégage des éléments d'appartenance commune;
- montre la diversité des identités sociales.

Lorsqu'il débat sur un enjeu de société, l'élève :

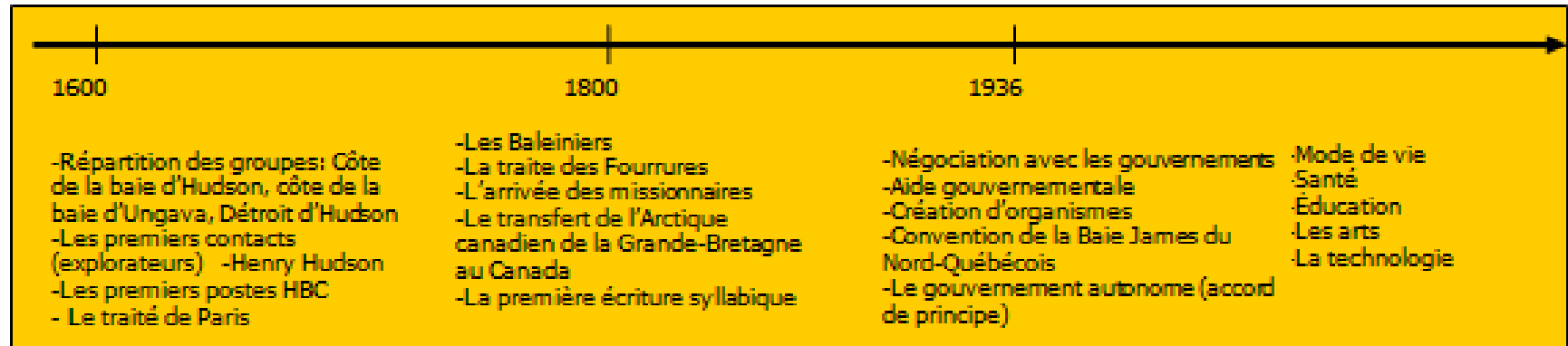
- établit les éléments constitutifs;
- dégage les avantages et les inconvénients de chaque position;
- juste son opinion à l'aide de faits.

Sur le plan de la **analyse critique de sa démarche**, l'élève :

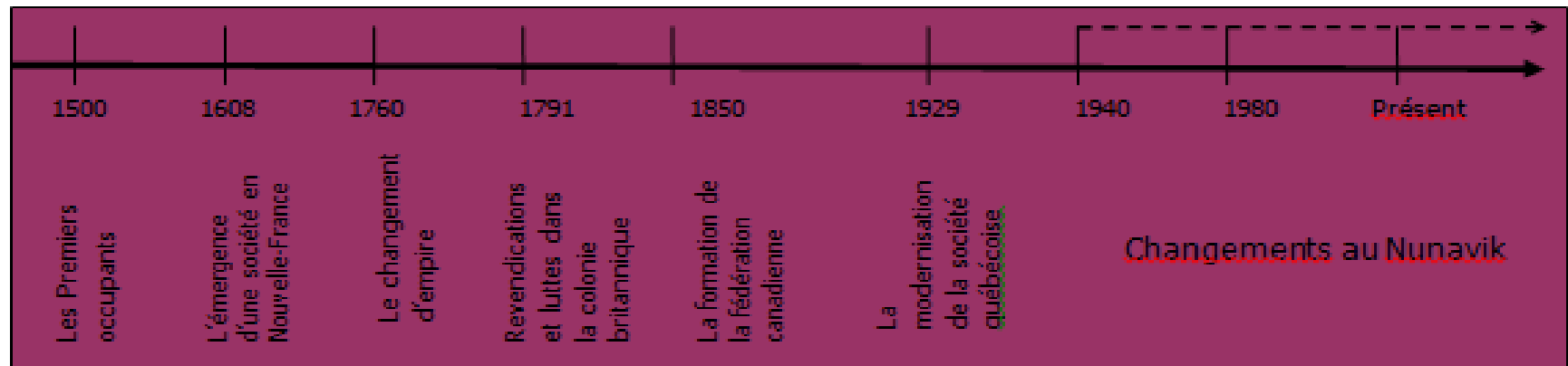
- reconnaît les apprentissages réalisés;
- répertorie les stratégies et les moyens utilisés;
- revient sur les difficultés rencontrées;
- formule des pistes de réinvestissement.

LIGNE DU TEMPS

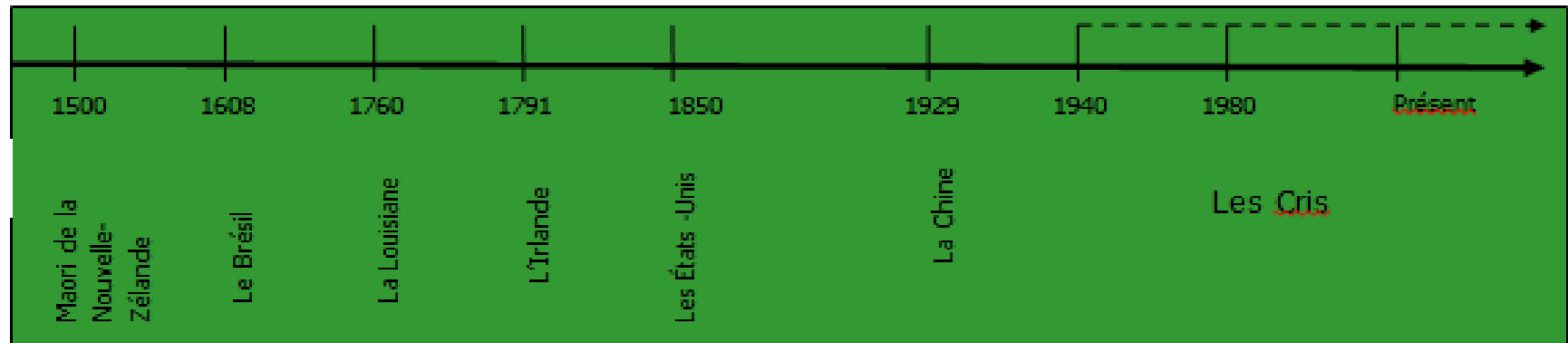
INUITE



QUÉBEC/ CANADA

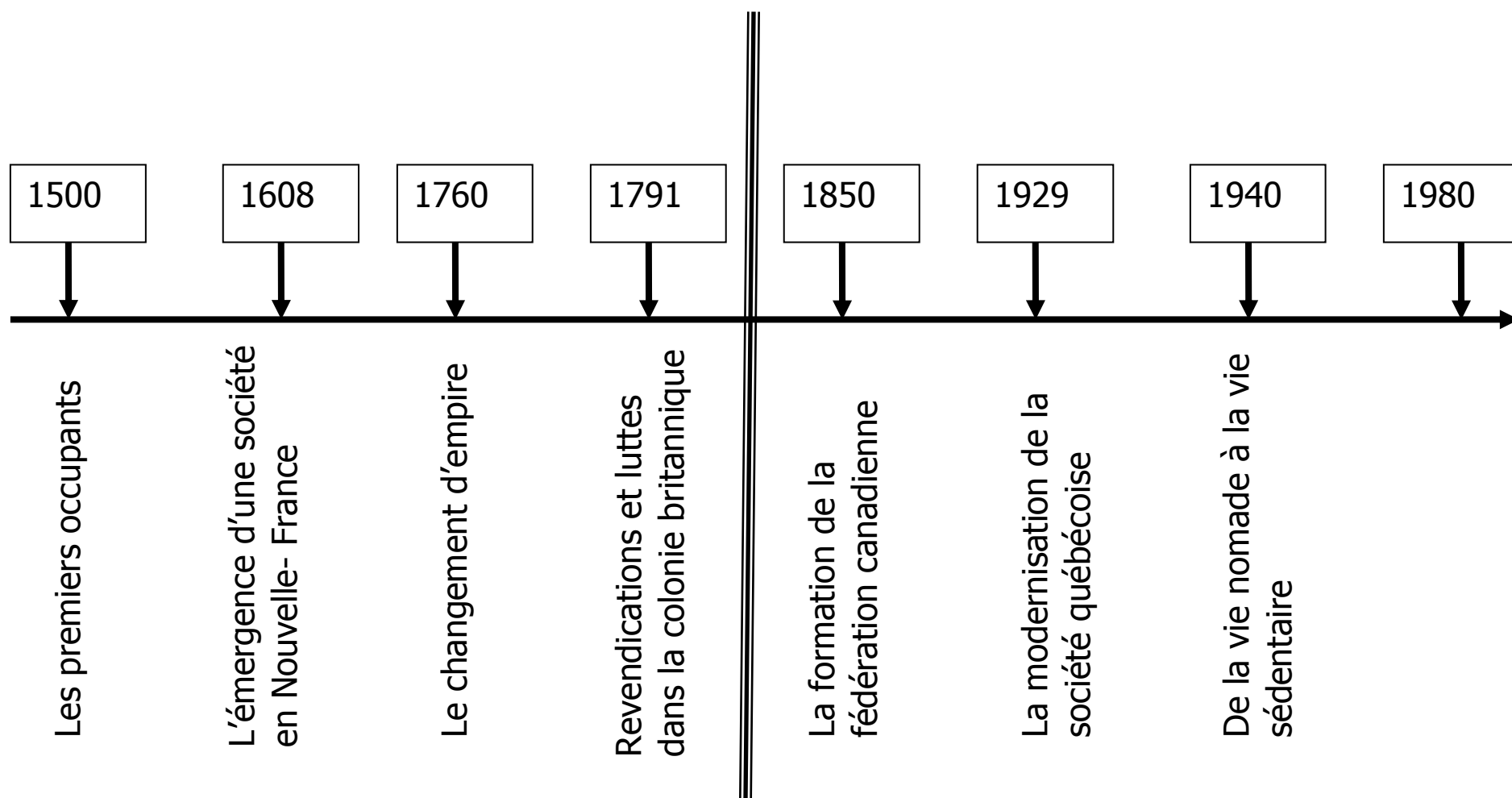


AILLEURS



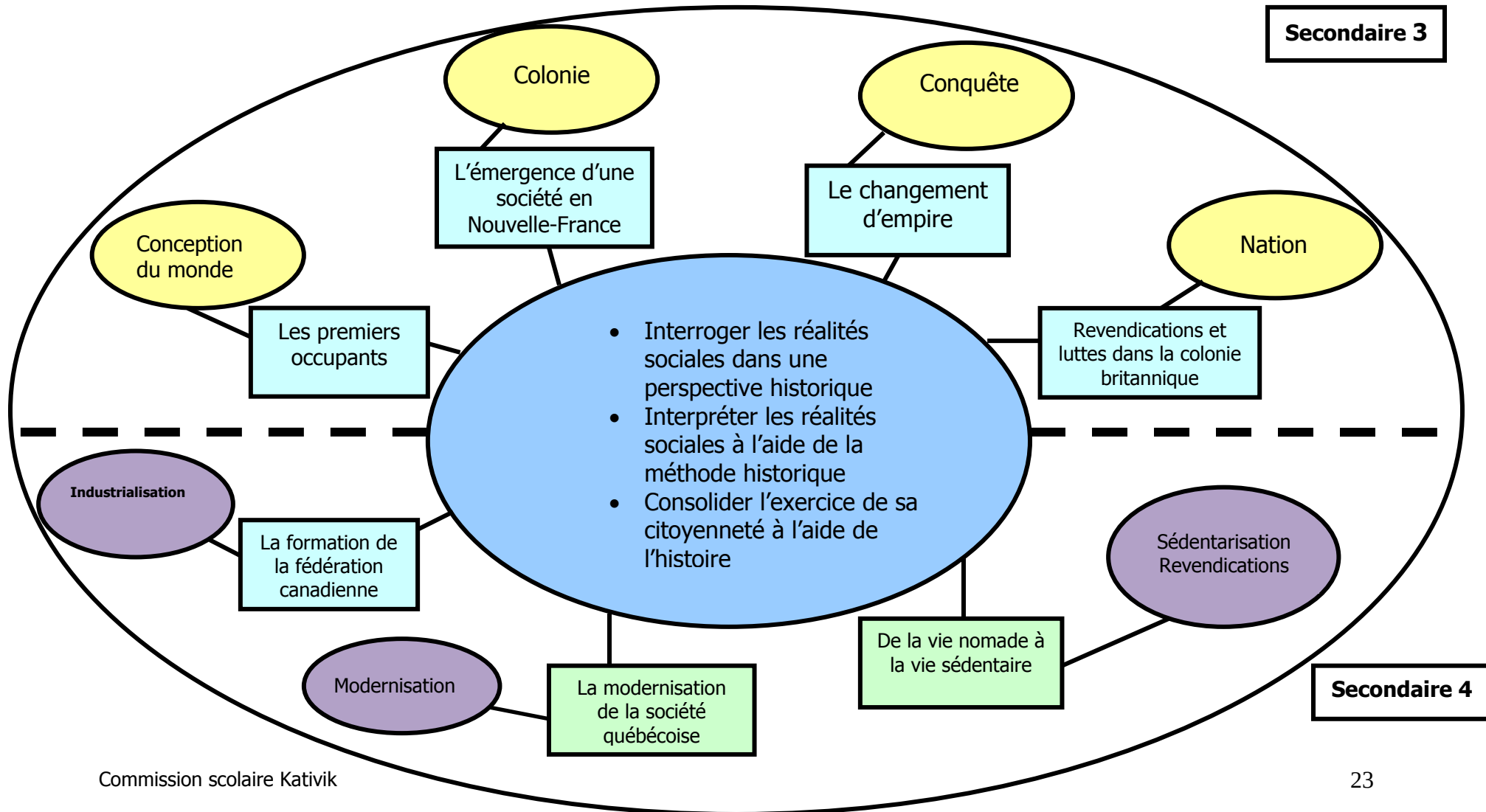
Secondaire Trois

Secondaire Quatre



Structure

Ce schéma présente une vue d'ensemble du programme de secondaires trois et quatre. Au centre du schéma, on retrouve les compétences disciplinaires qui constituent le cœur auquel se greffent les réalités sociales et le concept central. Le contenu du programme est structuré chronologiquement et est réparti sur chacune des deux années du deuxième cycle avec cinq réalités sociales étudiées en 3^{ème} secondaire et trois autres réalités sociales en 4^{ème} secondaire.



SURVOL DU PROGRAMME

Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation		Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
			Présent	Passe		
Les Premiers occupants	Les liens entre conception du monde et organisation de la société	Conception du monde	La présence autochtone, aujourd'hui, au Québec.	Les Premiers occupants	Les Premiers occupants, vers 1500, sous l'angle d'entrée des liens entre conception du monde et organisation de la société.	Revendication autochtones et reconnaissance de droits.
L'émergence d'une société en Nouvelle-France	Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire.	Colonie	Le fait français aujourd'hui, au Québec.	L'émergence d'une société en Nouvelle-France	L'émergence d'une société en Nouvelle-France, entre 1608 et 1760, sous l'angle d'entrée des impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de cette société et de son territoire.	Recherche d'autonomie et rapports de dépendance.
Le changement d'empire	Les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire.	Conquête	La dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec.	Le changement d'empire	Le changement d'empire, entre 1760 et 1791, sous l'angle d'entrée des conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire.	Différences, intérêts et coexistence.
Revendications et luttes dans la colonie britannique	L'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation.	Nation	L'idée de l'appartenance nationale, aujourd'hui, au Québec.	Revendications et luttes dans la colonie britannique	Revendications et luttes dans la colonie britannique, entre 1791 et 1850, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation.	Conception de la nation et débat de société.
La formation de la fédération canadienne	L'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques.	Industrialisation	Le Québec au sein de la fédération canadienne, aujourd'hui.	La formation de la fédération canadienne	La formation de la fédération canadienne, entre 1850 et 1929, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques.	Changements économiques et pouvoir politique.
La modernisation de la société québécoise	Les changements de mentalité et le rôle de l'État.	Modernisation	Valeurs sociales et gouvernance, aujourd'hui, au Québec.	La modernisation de la société québécoise	La modernisation de la société québécoise, entre 1929 et 1980, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État.	Conceptions de la société et rôle d'État.
De la vie nomade à la vie sédentaire	Les relations entre le rôle de l'état et la société inuite et l'impact sur la sédentarisation.	Sédentarisation	Les Inuits, aujourd'hui au Nunavik.	Les Inuits du Nouveau-Québec durant les années 1900	Les Inuits du Nouveau-Québec entre les années 1920 et 1970 sous l'angle d'entrée de la sédentarisation.	Rapport de dépendance et recherche d'autonomie.

Les premiers occupants

La présence autochtone en Amérique est plusieurs fois millénaire. Selon certaines hypothèses, l'Amérique se serait peuplée par vagues successives. Plusieurs historiens affirment que les ancêtres des Autochtones seraient arrivés il y a 30 000 ans sur le continent américain par le détroit de Béring. Progressivement, ils peuplèrent l'ensemble du territoire québécois. Les Algonquiens qui sont nomades s'installèrent dans le Subarctique de l'Est. Les Iroquoiens qui avaient une vie sédentaire se groupèrent dans la vallée du Saint-Laurent et dans la partie la plus à l'est des Grands Lacs. Les Inuits s'installèrent dans l'Arctique. Malgré leurs diversités, les Amérindiens et les Inuits ont développé un ensemble de représentations communes, une vision commune de la vie et de l'Univers constituant leur **conception du monde**. Selon eux, chaque être vivant, chaque chose matérielle, chaque manifestation de la nature forment un tout et sont liés les uns aux autres. La conception du monde se perpétue au moyen de la tradition orale qui est transmise principalement par les Aînés.



La vie des iroquoiens dans la maison longue

Source :

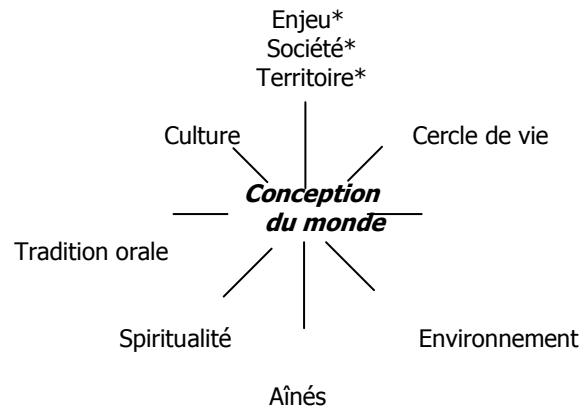
http://www.recitus.qc.ca/images/main.php?g2_itemId=1237

Les premiers occupants

Objet d'interrogation

La présence autochtone,
aujourd'hui, au Québec

Les premiers occupants vers
1500



Objet d'interprétation :

Les premiers occupants, vers 1500, sous l'angle
d'entrée des liens entre conception du monde et
organisation de la société

Objet de citoyenneté

Revendications autochtones et reconnaissance de
droits

Les premiers occupants

Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation	Les origines -le peuplement du territoire québécois -les amérindiens et les Inuits La conception du monde -le monde des esprits -le cercle de vie -la tradition orale Les modes de vie origines de la présence autochtone -les grandes migrations -le territoire québécois -le cycle des saisons -le mode de vie des peuples nomades et sédentaires	L'organisation de la société -Les règles de vie chez les Algonquiens, les Inuits, les Iroquoiens -Le rôle des chamans dans les sociétés Algonquiennes, Inuits, Iroquoiennes -La place des rituels chez les Algonquiens, les Inuits, les Iroquoiens -L'arrivée des Européens
---	--	--

Ailleurs: Il importe pour l'élève de constater la diversité des conceptions du monde et son influence sur l'organisation de la société vers la même époque :
en l'occurrence les Maoris de la Nouvelle-Zélande.

L'émergence d'une société en Nouvelle-France

Dès le début du XVI^{ème} siècle, les Bretons, les Normands et les Basques pêchent la morue sur les côtes de l'Amérique du Nord. C'est en 1534 que Jacques Cartier se rend dans le golfe du Saint-Laurent et plante une croix dans la baie de Gaspé pour prendre possession de ce territoire au nom de la France. L'état français entreprend la colonisation au début du XVII^{ème} siècle afin d'en exploiter les ressources naturelles. Le commerce des fourrures avec les Amérindiens se développe sur une grande échelle. Les colons français s'installent sur les rives du Saint-Laurent pour peupler la **colonie**. L'Église s'établit également sur le territoire afin d'évangéliser les autochtones et d'encadrer la vie des habitants. Toutefois, la colonie ne se peuple pas assez rapidement selon le roi Louis XIV. Il décide alors de la placer sous l'autorité du gouvernement royal français. C'est ainsi que la Nouvelle-France devient une nouvelle société émergente au XVIII^{ème} siècle. L'économie se diversifie, la population s'agrandit et une culture canadienne se développe. Cependant, la rivalité franco-anglaise provoque des affrontements entre les deux.



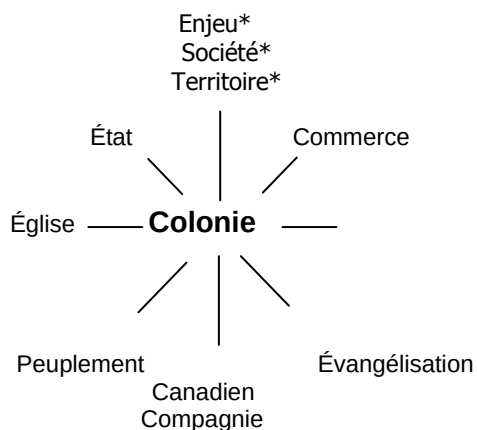
Jacques Cartier

L'émergence d'une société en Nouvelle-France

Objet d'interrogation

Le fait français, aujourd'hui, au Québec

L'émergence d'une société en Nouvelle-France



Objet d'interprétation :

L'émergence d'une société en Nouvelle-France, entre 1608 et 1760, sous l'angle d'entrée des impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de cette société et de son territoire.

Objet de citoyenneté

Recherche d'autonomie et rapports de dépendance

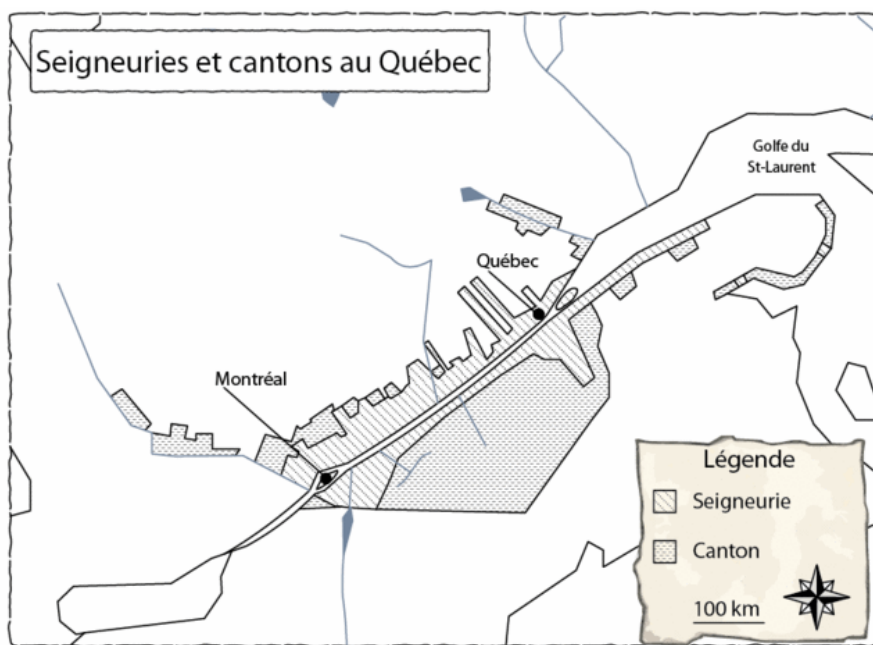
L'émergence d'une société en Nouvelle-France

Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation	• L'établissement des Compagnies -Le commerce des fourrures -Les 1ères fondations de la colonie -La cie des 100 associés -L'expansion territoriale -Relations avec les colonies anglo-américaines -Relations avec la métropole -Relations avec les autochtones (guerre/alliance) • L'établissement de l'Église -Colonisation par les missionnaires -Les communautés de femmes -Relations avec les autochtones -Relations avec la métropole • Le programme de l'état -Le gouvernement royal	-L'effort du peuplement -Le développement de l'économie coloniale -L'expansion territoriale -La société coloniale -Les femmes en Nouvelle-France -Régime seigneurial -Relations avec les autochtones -Relations avec la colonie -Relations avec les colonies anglo-américaines (guerre/alliance)
---	---	--

Ailleurs: Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, dans une autre colonie, des programmes de colonisation sont établis, en l'occurrence le Brésil.

Le changement d'empire

Après 150 ans de régime français, la signature du Traité de Paris en 1763 transférait l'autorité du pays aux Britanniques. La **Conquête** entraîne plusieurs changements dans l'organisation de la société et les institutions mises en place par les Français. L'objectif visé était d'assimiler la population canadienne française. La Proclamation Royale de 1763 impose des structures politiques et juridiques britannique à la province de Québec. Toutefois, puisque les autorités britanniques craignent que l'agitation dans les Treize colonies entraîne des répercussions dans la province de Québec, elles accordèrent aux Canadiens, par l'Acte de Québec de 1774, de pouvoir conserver la pratique de la religion catholique et l'application de certaines lois françaises. Puis, en 1783, le Traité de Versailles fut signé afin de créer les États-Unis d'Amérique. Cependant, une petite portion de la population américaine n'était pas d'accord avec les révolutionnaires et voulait restée loyale envers la couronne. Cette portion de la population était connue sous le nom de loyalistes. Le gouvernement britannique a alors accordé des terres aux loyalistes au Québec et ailleurs dans la colonie. Leur arrivée a modifié le paysage démographique et culturel de la province et a marqué la naissance du Canada anglais.



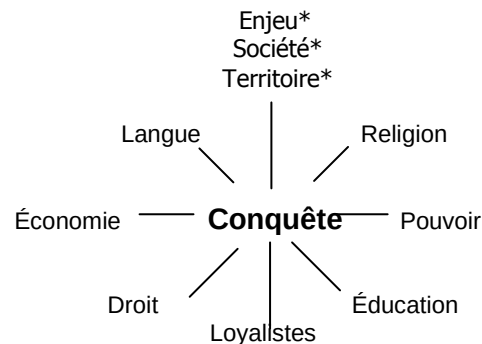
Source: http://www.recitus.qc.ca/images/main.php?g2_itemId=7952

Le changement d'Empire

Objet d'interrogation

La dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec

Le changement d'empire



Objet d'interprétation :

Le changement d'empire, entre 1760 et 1791, sous l'angle d'entrée des conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire

Objet de citoyenneté

Différences, intérêts et coexistence

Le changement d'Empire

Le changement d'Empire		
Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation	• sur le plan du pouvoir : - changement de métropole - administration interne de la colonie • sur le plan de la religion : - statut des religions • sur le plan du droit : - lois civiles et criminelles • sur le plan de l'économie : - contrôle du commerce - contrôle des bassins d'approvisionnement	• sur le plan de la démographie : - émigration - immigration • sur le plan de l'éducation : - statut des écoles catholique et protestante • sur le plan de la langue : - statut des langues française et anglaise • sur le plan du territoire : - délimitation • sur le plan des relations avec les Autochtones : - territoire réservé - commerce

Ailleurs: Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, un changement de métropole affecte l'organisation d'une autre société, en l'occurrence la Louisiane.

Les revendications et les luttes dans la colonie britannique

La population canadienne demande la création d'une chambre d'assemblée et la nomination d'un conseil législatif. Après une période d'hésitation, Londres accorde certaines concessions à la province de Québec qui ont été rendues officielles par l'Acte constitutionnel de 1791. En vertu de cette loi, la province de Québec est divisée en deux parties, créant le Haut et le Bas Canada. Le Haut Canada avait une population à majorité anglophone et le Bas Canada une population à majorité francophone. Toutefois au Bas Canada, le pouvoir reste dans les mains du gouverneur et des membres des Conseils. Pour contrer cette situation, les députés réclament davantage de droits et un gouvernement responsable. Des tensions de toutes sortes marquent les premières années du parlement en raison des intérêts variés des officiels. Des partis politiques furent fondés : le « British Party » composé principalement de fonctionnaires, de députés législatifs et exécutifs et le Parti canadien représentant les Canadiens français. Ces deux partis importants s'affrontent dans des joutes parlementaires qui se poursuivaient souvent dans la presse écrite. Des tensions politiques s'ensuivent. Le Parti Canadien devient le Parti patriote en 1826 et certains de ses membres se radicalisent en prônant la lutte armée. En 1837, Londres rejette leurs revendications. Des rébellions éclatent au Bas Canada et au Haut Canada. La réunion des deux Canadas se concrétise par l'Acte d'Union de 1840, tel que souhaitée par Lord Durham qui voulait que les Canadiens français soient assimilés. C'est à ce moment que les Canadiens français prennent conscience

de leur appartenance à une **nation** différente. En 1847, l'alliance entre les réformistes canadiens français et les réformistes du Canada-Ouest, qui était basée sur des idées libérales, a abouti en la formation d'un gouvernement responsable.



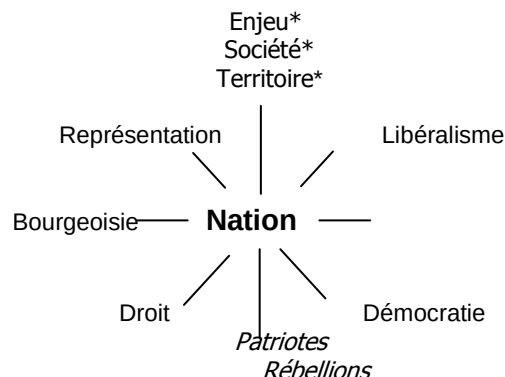
Lord Durham

Source: http://www.recitus.qc.ca/images/main.php?g2_itemId=1302

Revendications et luttes dans la colonie britannique

Objet d'interrogation

L'idée de l'appartenance nationale, aujourd'hui, au Québec
Revendications et luttes dans la colonie britannique



Objet d'interprétation :

Revendications et luttes dans la colonie britannique, entre 1791 et 1850, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation

Objet de citoyenneté

Conceptions de la nation et débat de société

Revendications et luttes dans la colonie britannique

Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation	• sur le plan de l'organisation politique : -chambre d'assemblée; -représentation et exercice de la démocratie. • sur le plan économique : -libéralisme ; -protectionnisme. • sur le plan des relations avec la métropole : -les 92 résolutions; -les résolutions Russel; -les Rébellions; -le Rapport Durham; -l'Acte d'Union; -la responsabilité ministérielle.	• sur le plan des relations entre l'Église et l'État : -dénonciation des idées libérales; -conciliation avec l'État. • sur le plan de la démographie : -émigration ; -immigration. • sur le plan de la transmission des idées : -immigration; -médias. • sur le plan de la hiérarchie sociale : -bourgeoisie d'affaires; -bourgeoisie professionnelle.
---	--	---

Ailleurs: Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, des idées libérales concourent à l'affirmation nationale dans une société, en l'occurrence l'Irlande.

La formation de la fédération canadienne

Après l'Acte d'Union, la Grande-Bretagne a adopté une politique de libre-échange afin de développer un marché commun pour contrer la concurrence. L'expansion économique a résulté de l'expansion territoriale du Canada. Le libéralisme économique avait la cote dans le Canada Uni. En fait, la première phase de l'**industrialisation** était en cours en construisant des chemins de fer inter coloniaux afin de promouvoir le développement économique du Canada. En 1867, le projet de confédération se concrétise avec la promulgation de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Le Canada devient un dominion de l'Empire britannique. Jusqu'en 1929, de nouvelles provinces s'ajoutent pour faire partie de la confédération. Dans le but d'améliorer les conditions de travail difficile, les travailleurs d'usine se regroupent pour former des syndicats. Puis, au début du 20^e siècle, une seconde phase de l'industrialisation contribue au mouvement d'urbanisation. De plus, sur le plan économique, la Première guerre mondiale profite aux industries du Dominion.



Immigrants arriving in Manitoba in 1910

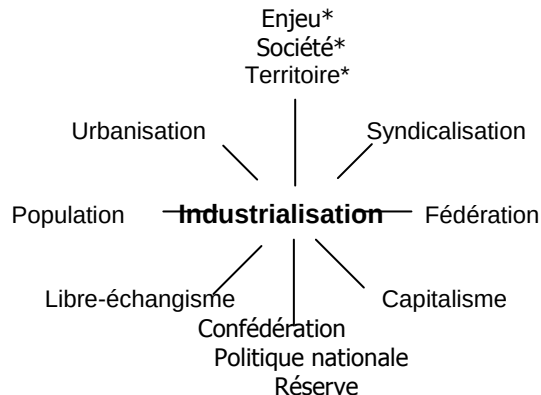
Source: http://www.recitus.qc.ca/images/main.php?g2_itemId=1069

La formation de la fédération canadienne

Objet d'interrogation

Le Québec au sein de la fédération canadienne, aujourd'hui

La formation de la fédération canadienne



Objet de citoyenneté

Changements économiques et pouvoir politique

Objet d'interprétation :

La formation de la fédération canadienne, entre 1850 et 1929, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques

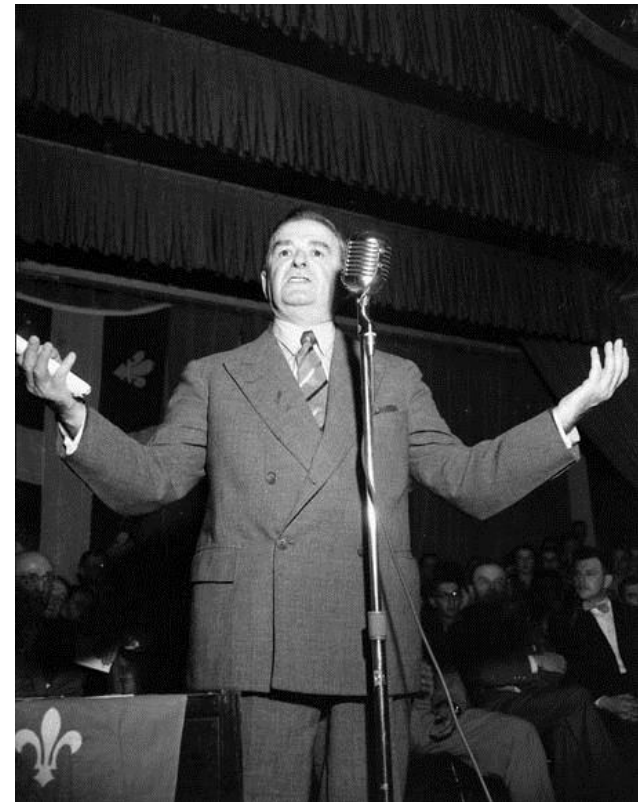
La formation de la fédération canadienne

Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation	• sur le plan économique: -ressources et production; -capitaux et marchés; -conjoncture; -libre-échange et protectionnisme. • sur le plan social: -urbanisation; -syndicalisation; -mouvements démographiques. • sur le plan territorial : -expansion; -nouvelles provinces; -réseau ferroviaire.	• sur le plan des relations avec les Autochtones: -les Métis; -la loi sur les Indiens. • sur le plan politique : -AANB; -la fédération canadienne; -le partage des compétences; -les relations fédérales-provinciales; -les relations avec la Grande-Bretagne.
---	--	---

Ailleurs: Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, une autre société connaît d'importantes transformations économiques ayant des incidences sociales, territoriales et politiques, en l'occurrence les États-unis.

La modernisation de la société québécoise

La crise économique au Québec a entraîné les conséquences suivantes: pauvreté, famine, pertes d'emploi et fermeture d'entreprises. En 1930, les gouvernements provinciaux et fédéraux ont créé des programmes d'aide sociale afin d'aider les plus démunis. Cette période a donné lieu à la naissance de nouveaux partis politiques et de nouvelles politiques sociales, dont l'Union nationale dirigée par Maurice Duplessis. L'Église occupe une place importante. La Seconde Guerre mondiale joue également un rôle important dans la modernisation du Québec, en particulier dans l'intégration des femmes sur le marché du travail. La société de consommation s'est façonnée durant les années suivant la guerre. La communication de masse prend une place signifiante au Québec. La mentalité des Québécois est de plus en plus influencée par la culture américaine. Durant les années qui ont suivi la guerre (entre 1945 et 1960), le baby boom et l'immigration favorisent la croissance urbaine. Toutefois, l'augmentation de la population nécessite un besoin important des services sociaux. L'État prend alors la relève de l'Église. La **modernisation** du Québec est en grande partie attribuable à la Révolution Tranquille. Durant cet épisode, de nombreux changements sont survenus dans la société québécoise, par exemple la nationalisation de l'électricité avec la création d'Hydro-Québec. De plus, les systèmes d'éducation et de santé se démocratisent. On assiste alors au développement de l'affirmation culturelle et politique des québécois.



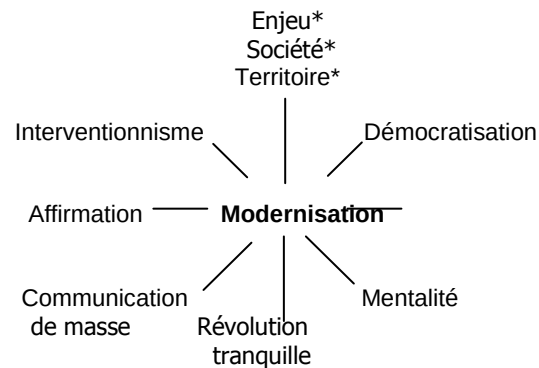
Maurice Duplessis

Source: http://www.recitus.qc.ca/images/main.php?g2_itemId=4314

La modernisation de la société québécoise

Objet d'interrogation

Valeurs sociales et gouvernance, aujourd'hui, au Québec
La modernisation de la société québécoise



Objet d'interprétation :

La modernisation de la société québécoise, Entre 1929 et 1980, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État

Objet de citoyenneté

Conceptions de la société et rôle de l'État

La modernisation de la société québécoise

La modernisation de la société québécoise		
Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation	• sur le plan social: -mouvement syndical -mouvement féministe -mouvement de laïcisation -société de consommation -communication de masse • sur le plan de l'exercice du pouvoir: -établissement de programmes sociaux -intervention dans l'économie -démocratisation de l'éducation • sur le plan de l'affirmation nationale : -autonomie provinciale -mouvements indépendantistes -protection de la langue française	• sur le plan des relations avec les Autochtones: -revendications autochtones -négociations et ententes • sur le plan démographique : -immigration • sur le plan territorial: -urbanisation -développement de banlieues -développement des régions

Ailleurs: Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, une autre société vit de profondes transformations (changements de mentalité et rôle de l'État), en l'occurrence la République populaire de Chine.

De la vie nomade à la vie sédentaire

Le long chemin qui a mené à l'autonomie gouvernementale du territoire a commencé bien avant la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois. Il s'agit d'une bataille politique qui avait pour objectif de regagner le contrôle inuit sur le territoire inuit. Avant l'arrivée des Européens, les Inuits étaient autonomes sur le plan politique, se gouvernant selon leurs croyances, leurs valeurs et leurs codes moraux. En fait, le système de leadership inuit était basé sur les normes culturelles et sociales des Inuits. Au début des années 20, plusieurs **changements** étaient entrés dans la vie quotidienne des Inuits, notamment la conversion au christianisme et l'utilisation d'un système d'écriture syllabique créé par le Révérend Peck. Après le contact avec les Européens, le système dans lequel les Inuits étaient habitués de vivre a été radicalement changé, en influençant particulièrement leur mode de vie. Par exemple, avant l'arrivée des Européens, l'éducation des jeunes Inuits était la responsabilité des adultes de la communauté. Ils enseignaient aux enfants inuits les techniques de survie nécessaires pour vivre comme leurs ancêtres l'avaient fait les générations précédentes. Puis, durant le 19^e siècle, des missionnaires catholiques et anglicans ont commencé à éduquer les enfants inuits. Par la suite, le gouvernement fédéral a commencé à ouvrir des écoles au Nunavik. Elles furent ensuite prises en charge par le gouvernement provincial. Sur le plan de la santé, les Inuits n'ont pas bénéficié de services de soins de santé avant les années 1950. En raison de l'introduction de maladies par les Nord Américains et les Européens, les maladies faisaient des ravages importants au Nunavik. En 1957, le C.D. Howe, un navire-hôpital, a commencé à faire des voyages annuels dans les communautés du Nunavik. Certains patients ont passé de longs séjours dans le sud pour recevoir des traitements. Lorsqu'ils retournaient dans le Nord, ils étaient souvent faibles, et avaient perdu l'habitude de vivre dans des tentes et des igloos. Cette situation a contribué à une transition vers un style de vie plus sédentaire.



Source:
<http://www.parcoursnunavik.com/banqueimg/Recherche.asp?DevID=52&Langue=1&Pg=1>

De la vie nomade à la vie sédentaire

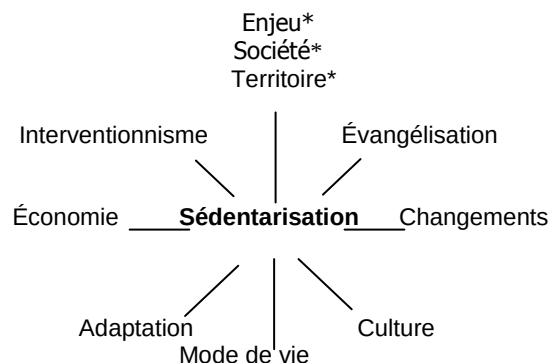
Objet d'interrogation :

Les Inuits, aujourd'hui au Nunavik

Les Inuits du Nouveau-Québec durant les années 1900

Valeurs et organisations sociales des Inuits du grand nord québécois aujourd'hui au Nunavik

Revendications et adaptations des Inuits du Nouveau-Québec



Objet d'interprétation :

Les Inuits du Nouveau-Québec entre les années 1920 et 1970 sous l'angle d'entrée de la sédentarisation. Valeurs et organisations sociales des Inuits du grand nord québécois entre 1970 et 2010 sous l'angle d'entrée de leurs revendications et adaptations

Objet de citoyenneté :

Rapport de dépendance et recherche d'autonomie et
Enjeu de société et participation à la délibération sociale

De la vie nomade à la vie sédentaire

De la vie nomade à la vie sédentaire		
Connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation	• Mode de vie: -la chasse -la pêche -le logement • Santé : -Bateau C.D. Howe -Épidémies et famines -Dispensaires • Les gouvernements • Création d'organismes • CBJNQ	• Éducation : -Éducation traditionnelle inuite -Missionnaires -Écoles fédérales -Écoles provinciales • Économie -Compagnie de la baie d'Hudson • Loi -Patrouille canadienne de l'Arctique -Gendarmerie royale canadienne

Ailleurs : Il importe pour l'élève de constater que, vers la même époque, la première nation crie vit des changements importants.

La nature et les fonctions de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages peut être définie comme une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision.

Les fonctions principales de l'évaluation sont celles :

- D'aide à l'apprentissage
- De reconnaissance des compétences

L'aide à l'apprentissage

La fonction d'aide à l'apprentissage est présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir afin de **soutenir l'élève** dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences. Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être **intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage** et jouer un rôle de régulation. Par régulation, on entend **l'ajustement de l'apprentissage ainsi que l'ajustement des actions pédagogiques**.

La reconnaissance des compétences

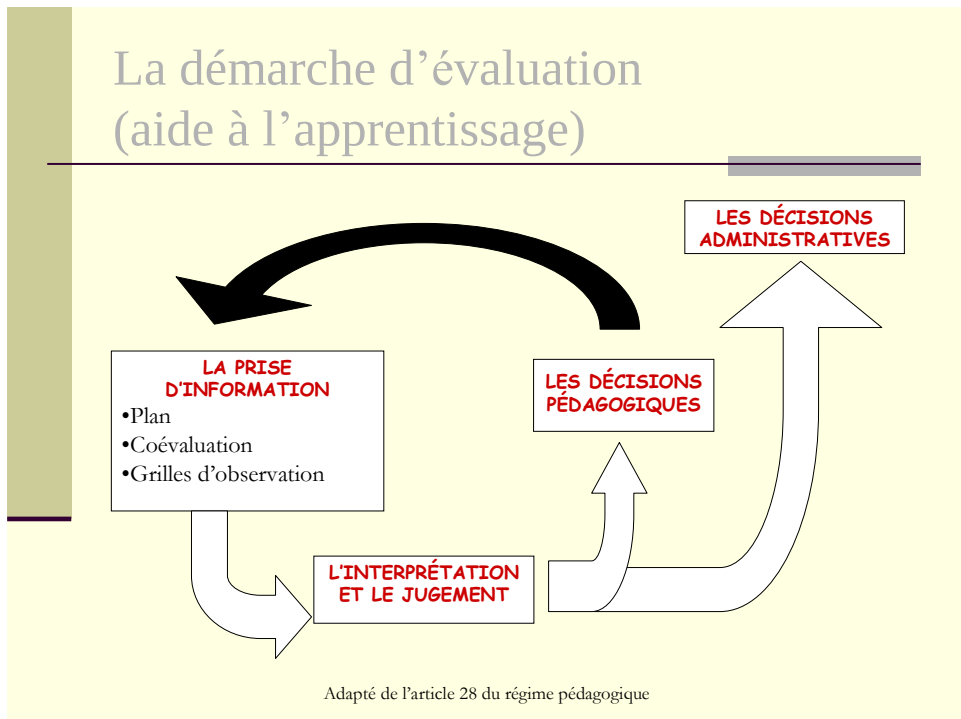
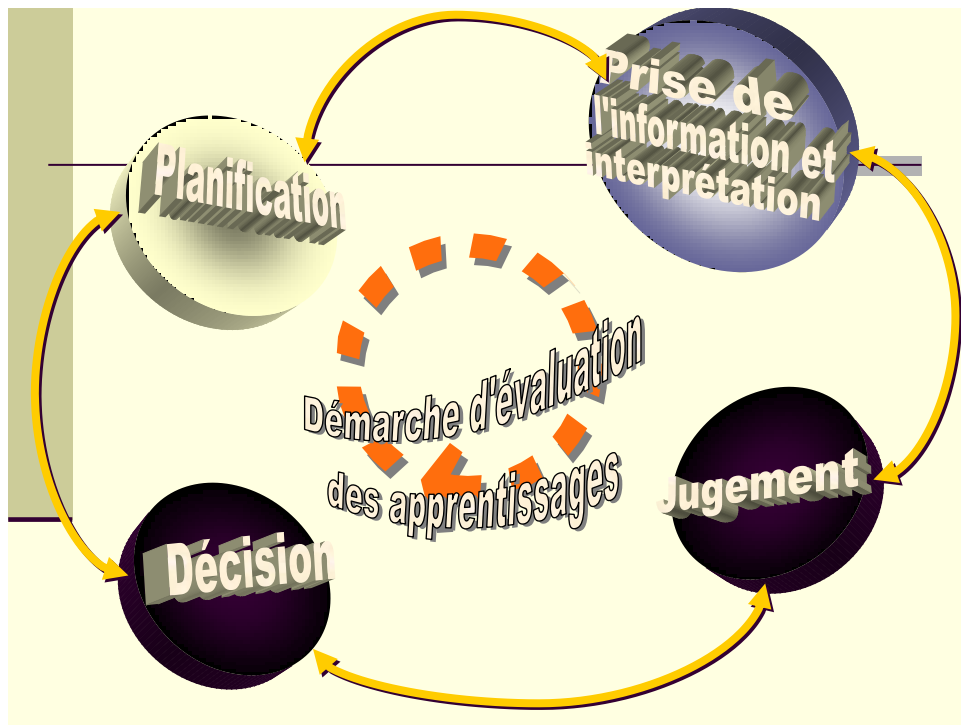
La fonction de reconnaissance des compétences est présente lorsque l'évaluation vise à **rendre compte du niveau de développement des compétences**, ce qui est notamment le cas à la **fin de chacune des années**.

Des **grilles** accompagnant chaque situation d'apprentissage et d'évaluation jouent un rôle d'**aide à l'apprentissage** et non de reconnaissance des compétences qui viendra à la fin de l'année. Les schémas qui suivent expliquent la démarche de l'évaluation des apprentissages.

Sources :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*, version préliminaire, Québec, 2006, 122p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Éditeur officiel du Québec, août 2007.



Sources:

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence, version préliminaire*, Québec, 2006, 122p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, août 2007.

Les opérations intellectuelles

Afin d'aider à la progression des apprentissages, l'évaluation doit porter à la fois sur les connaissances de l'élève et sur la capacité qu'il a de les utiliser efficacement dans des contextes qui font appel à ses compétences.

Les opérations intellectuelles poursuivent deux objectifs dans l'évaluation des apprentissages :

- Vérifier l'acquisition des connaissances
- Évaluer la mobilisation des connaissances

Opérations intellectuelles	Explicitations (précisions)
Examiner les réalités sociales du présent et du passé	Habileté de l'élève à formuler des questions dans une perspective historique et à faire des constats
Établir des faits	Habileté de l'élève à identifier des faits pertinents et exacts
Situer dans le temps et dans l'espace	Habileté de l'élève à ordonner chronologiquement des faits OU Habileté de l'élève à situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps OU Habileté de l'élève à établir l'antériorité et la postériorité de faits
Caractériser une réalité historique	Habileté de l'élève à mettre en évidence des particularités OU Habileté de l'élève à dégager une généralité d'un ensemble de particularités
Établir des comparaisons	Habileté de l'élève à dégager des similitudes ou des différences OU Habileté de l'élève à dégager un point de convergence ou de divergence
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Habileté de l'élève à identifier des faits qui expliquent une réalité OU Habileté de l'élève à identifier des faits qui découlent d'une réalité

Déterminer des éléments de continuité et de changement	Habileté de l'élève à identifier ce qui se maintient à travers le temps OU Habileté de l'élève à mettre en évidence une transformation dans le temps
Mettre en relation des faits	Habileté de l'élève à effectuer un rapprochement entre des faits OU Habileté de l'élève à illustrer un énoncé par des faits pertinents et exacts
Établir des liens de causalité	Habileté de l'élève à exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences
Caractériser l'évolution d'une réalité historique (secondaire 4)	Habileté de l'élève à mettre en évidence l'évolution d'une réalité historique

Sources : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Cadre d'évaluation des apprentissages*, 2010

Évaluation finale (sanction)

À la fin de chaque année du deuxième cycle en Univers social, l'évaluation doit être complétée. Toutefois, afin d'obtenir les unités nécessaires à la sanction des études, une évaluation formelle et uniforme doit être administrée à la fin du programme 2.1 et 2.2 d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Explication des échelles de niveaux de compétence

Qu'est-ce que sont les échelles des niveaux de compétence ?

Les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans une perspective de reconnaissance des compétences. Chaque niveau présente une description de manifestations concrètes jugées typiques des élèves qui l'ont atteint. La fonction de cette description est donc de fournir une représentation générale du niveau de compétence et non une liste exhaustive d'éléments à vérifier.

(p. 5 et 6 du document « Échelles des niveaux de compétence niveau primaire »)

Pourquoi les utiliser ?

Afin de proposer des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences à la fin de l'année scolaire.

L'utilisation des échelles

Pour utiliser adéquatement les échelles, un processus d'évaluation a été mis en place. En effet, les compétences s'actualisent et se développent à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation. De façon générale, les dernières situations du cycle s'avéreront les plus révélatrices du niveau de compétence atteint par l'élève au moment de réaliser le bulletin final.

Outre les échelles des niveaux de compétence, différents outils d'évaluation sont nécessaires pour recueillir des informations plus spécifiques et plus complètes afin de donner une **rétroaction à l'élève en cours d'apprentissage** et pour **fonder le jugement de l'enseignant à la fin de l'année**.

L'analyse des observations recueillies en cours d'année permet de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'on associe à la fin de l'année à l'un des niveaux de l'échelle. Rappelons qu'il s'agit d'un jugement global et que les échelles ne **sont pas conçues** pour être utilisées de façon analytique. Il faut donc éviter de faire une association point par point entre les traces consignées et chacun des énoncés d'un niveau. Il s'agit de déterminer le niveau correspondant le mieux à la compétence de l'élève. À la commission scolaire Kativik, le bilan des apprentissages est le résultat d'un calcul arithmétique réalisé à partir de résultats enregistrés en cours d'année et qui reflètera le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève à la fin de l'année.

(p. 7 du document « Échelles des niveaux de compétence, niveau primaire »)

Structure des échelles des niveaux de compétence

Niveau	Compétence	Jugement global en fin d'année
5	MARQUÉE	La compétence de l'élève dépasse les exigences.
4	ASSURÉE	La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences.
3	ACCEPTABLE	La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences.
2	PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est en deçà des exigences.
1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences.

Les échelles des niveaux de compétence doivent être utilisées par les enseignants pour les aider à porter leurs jugements sur les compétences des élèves. Elles sont davantage associées à une fonction de reconnaissance des compétences des élèves, mais peuvent aussi avoir indirectement **une fonction plus formative d'aide à l'apprentissage**. En effet, elles permettent d'ajuster l'intervention pédagogique tout au long de l'année pour donner l'occasion aux élèves d'atteindre le plus haut niveau possible.

Principales pratiques à mettre en place pour réaliser le bulletin

- Présenter les échelles et leur fonction aux élèves et les inviter à s'en servir comme repères tout au long de leurs apprentissages, pour ajuster le développement de leurs compétences.
- Consigner des traces pertinentes et en nombre suffisant pour fonder son jugement.
- Construire son jugement progressivement et le mettre à jour au fil des situations d'apprentissage et d'évaluation.
- Associer globalement la compétence d'un élève à un des niveaux de l'échelle, sans faire une association point par point entre les observations réalisées et chacun des énoncés d'un niveau
-

L'utilisation des grilles d'évaluation

Chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation découlant de ce programme est accompagnée d'une grille d'évaluation. Cet outil est utilisé afin de situer l'élève dans son apprentissage. Ces grilles sont construites à partir des critères d'évaluation de chacune des compétences et sont étroitement liées à la progression des apprentissages.

Elles sont divisées en 5 échelons. Une description est fournie pour chacun des échelons afin de les graduer, l'échelon 1 étant le plus faible. Les enseignants doivent utiliser ces grilles en plus des notes prises en cours d'année afin de situer leurs élèves sur le développement de leurs compétences, et ce, tout au long de l'année.

Pour inscrire la note au bulletin, l'enseignant doit convertir le numéro correspondant à l'échelon en pourcentage. Il est à noter que même si seulement les niveaux 1 à 5 apparaissent dans les grilles, l'enseignant peut nuancer son jugement sur le niveau de compétence atteint par l'élève. Il peut en effet ajouter un + au niveau qui, globalement, correspond le mieux à la compétence démontrée par l'élève. Ainsi, en attribuant 4+, l'enseignant témoigne du fait que l'élève a démontré une compétence de niveau 4 et que certaines de ses réalisations se distinguent de la description de ce niveau sans que sa compétence ne corresponde toutefois au niveau 5. Cette nuance apportée au jugement se doit d'être supportée par les traces consignées qui reflètent les apprentissages réalisés.

Voici le tableau des équivalences :

Niveau atteint	Pourcentage
5+	100%
5	92%
4+	84%
4	76%
3+	68%
3	60%
2	50%
1	40% et moins

Outil d'évaluation pour le développement des compétences Histoire et Éducation à la citoyenneté

Élève: _____ Code permanent: _____

Cycle: Année: Enseignant: _____

Communauté: _____ École: _____

Étape 1

Compétence 1	1	2	3	4	5
Compétence 2	1	2	3	4	5
Compétence 3	1	2	3	4	5

Commentaires: _____

Étape 2

Compétence 1	1	2	3	4	5
Compétence 2	1	2	3	4	5
Compétence 3	1	2	3	4	5

Commentaires: _____

Étape 3

Compétence 1	1	2	3	4	5
Compétence 2	1	2	3	4	5
Compétence 3	1	2	3	4	5

Commentaires: _____

Auto-évaluation / Développement des compétences Histoire et Éducation à la citoyenneté

Nom: _____ Année: _____

Cycle: 2 Année: _____ Communauté: _____

Étape 1

Compétence 1

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compétence 2

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compétence 3

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Étape 2

Compétence 1

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compétence 2

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compétence 3

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Étape 3

Compétence 1

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compétence 2

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compétence 3

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Feuille de calcul Histoire et éducation à la citoyenneté

Élève: _____ Code permanent: _____
Cycle: _____ Année d'étude: _____

- ☐ Les premiers occupants
- ☐ L'émergence d'une société en Nouvelle-France
- ☐ Le changement d'empire
- ☐ Revendications et luttes dans la colonie britannique

- ☐ Formation de la fédération canadienne
- ☐ Modernisation de la société québécoise
- ☐ De la vie nomade à la vie sédentaire

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Compétence UN: Interroger les réalités sociales dans une perspective historique Critère d'évaluation: Utilisation appropriée de connaissances Analyse critique de la démarche	X .60 = ↓	X .60 = ↓	X .60 = ↓
Compétence DEUX: Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique Critère d'évaluation: Utilisation appropriée de connaissances Rigueur du raisonnement Analyse critique de la démarche	X .30 = ↓	X .30 = ↓	X .30 = ↓
Compétence TROIS: Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire Critère d'évaluation: Utilisation appropriée de connaissances Expression d'une opinion fondée Prise en compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société Analyse critique de la démarche	X .10 = ↘	X .10 = ↘	X .10 = ↘
NOTE D'ÉTAPE	=	=	=

NOTE FINALE

Étape 1	X.20=
Étape 2	X.20=
Étape 3	X.40=
Résultat de l'épreuve	X.20=
NOTE FINALE	

Commentaires :

OUTILS DE MÉTACOGNITION



Améliorer l'utilisation de mes stratégies

- Écris les stratégies que tu as essayées durant les tâches.
- Vérifie (✓) si les stratégies étaient efficaces ou non (est-ce que cela t'a aidé?)
- Donne une réponse alternative et explique ce que tu feras la prochaine fois quand tu auras besoin d'aide.

Les stratégies utilisées étaient...	Sont-elles efficaces?		La prochaine fois, j'essaierai...
	Oui	Non	

Était-ce facile ou difficile?

Tâches faciles



Tâches difficiles



Était-ce facile ou difficile?

Tâches faciles 	Tâches difficiles 
 Raison(s):	 Raison(s):
 Raison(s):	 Raison(s):
 Raison(s):	 Raison(s):

A cartoon illustration of an interview. On the left, a woman with blonde hair, wearing a pink long-sleeved shirt and white pants, sits in a white office chair, gesturing with her right hand. On the right, a man with blonde hair, wearing a light blue long-sleeved shirt and white pants, sits in a white office chair, holding a clipboard and pen. The background is plain white.

Fiche d'entrevue (à deux)

Questions possibles

- 1- Qu'est-ce que tu as appris?
- 2- Quelles sont les ressources que tu as utilisées?
- 3- Où les as-tu trouvées?
- 4- Quelles sont les stratégies utilisées?
- 5- Pourquoi les as-tu choisies?
- 6- En quoi sont-elles utiles ou efficaces?
- 7- Quelles sont les difficultés rencontrées?
- 8- Que feras-tu la prochaine fois?
- 9- Quels sont les moyens pour améliorer ta démarche?

Liste de ressources

-  Dossier documentaire;
-  Enseignant-e;
-  Amis-es;
-  Dictionnaire;
-  Dictionnaire des synonymes;
-  La première langue;
-  Internet;
-  Journaux;
-  Medias;
-  Bibliothèque de l'école;
-  Les Aînés;
-  Les organisations régionales;

Liste de stratégies



Pense à ce que tu sais déjà à ce sujet;



Fais un lien avec ton expérience et le matériel proposé;



Après avoir lu un texte, prend un moment pour faire un résumé, cela aidera à ta compréhension;



Associe la nouvelle information avec des images imprimées ou mentales;



Utilise un organisateur graphique, prends des notes;



Organise ou planifie ta démarche;



Utilise des ressources variées;



Fais des prédictions, anticipations;



Coopère;



Parle-toi à toi-même;



Fais-toi confiance;



Participe à une tempête d'idées;



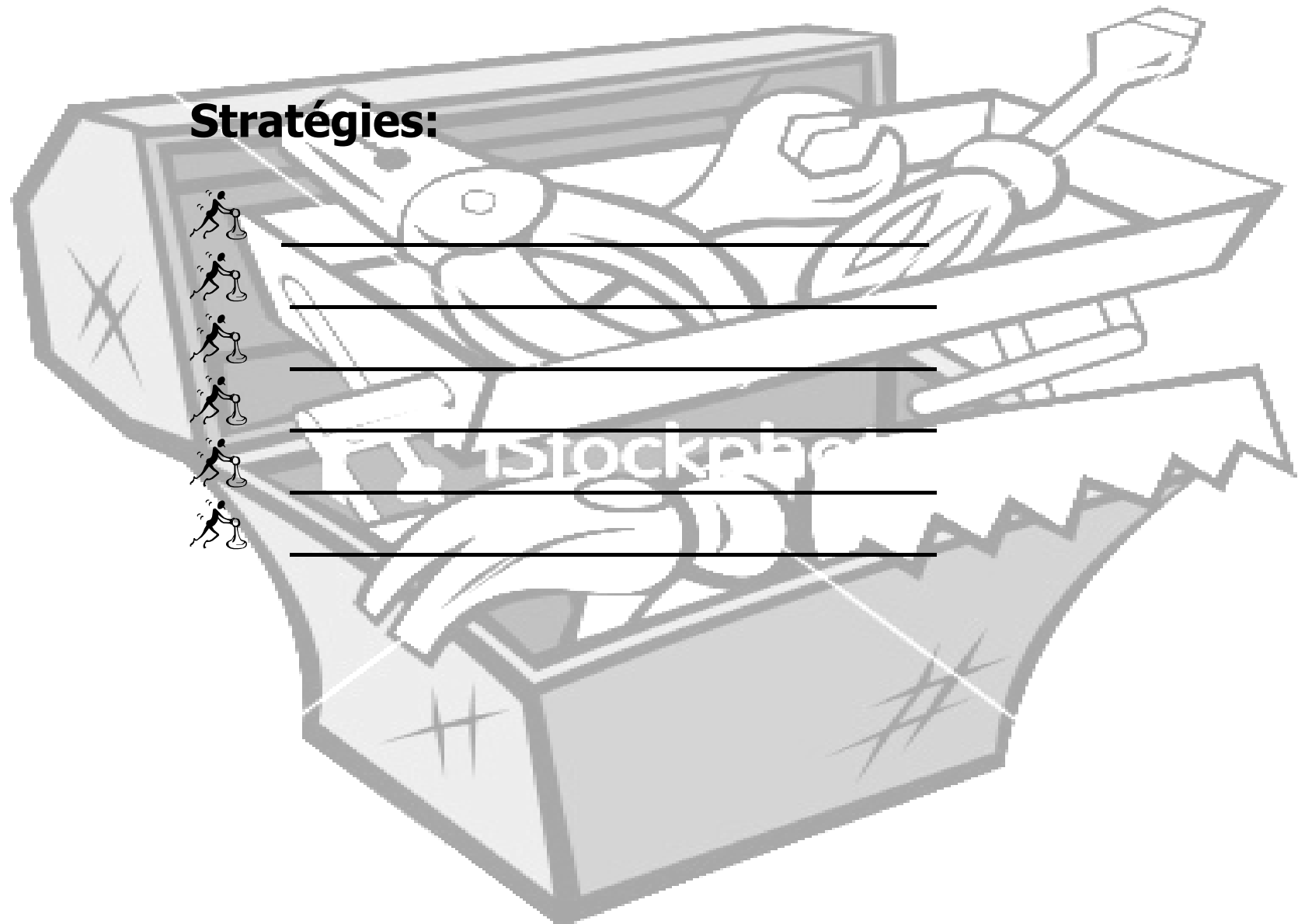
Demande des questions;



Utilise les indices incités par le contexte;

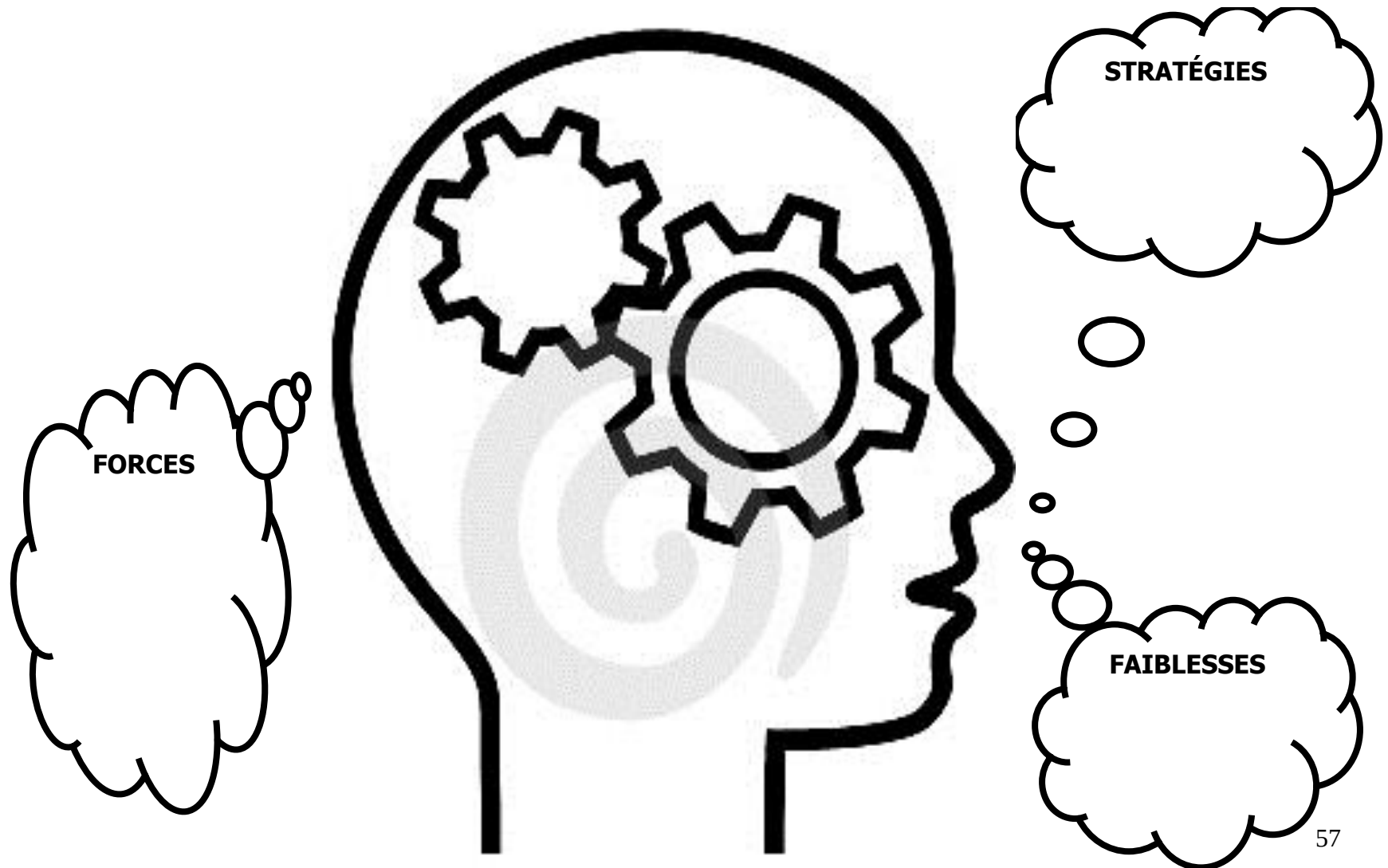
MES STRATÉGIES

- Les stratégies sont des outils qui t'aident à accomplir tes tâches. Dans ce coffre d'outils, énumère les stratégies que tu as utilisées dans la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).



Je pense à mon processus....

Écris des mots, des phrases ou dessine des symboles qui décrivent les stratégies que tu as utilisées et qui représentent tes forces et tes faiblesses.





Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Guide pour le développement progressif de la
compétence

Adapté d'un travail original de la Table Régionale de l'univers social de la région
Laval-Laurentides-Lanaudière

Ce document apportera un éclairage sur l'essence même de cette compétence et permettra d'illustrer les différents niveaux de développement de la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*.

Pourquoi s'interroger?

La compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* amène l'élève à se questionner, à poser des questions sur les différents aspects de la réalité sociale. Il faut ici apporter une attention particulière au fait que la compétence à développer est celle de l'élève. C'est donc lui qui doit apprendre à poser des questions pertinentes et de nature historique sur le présent et sur le passé des réalités sociales étudiées.

Ce qui sous-tend ces deux moments de questionnement, c'est la volonté de parfaire sa compréhension tant du présent que du passé. De plus, lorsque l'élève interroge le présent, il est à la recherche de l'origine (de cette question) alors que lorsqu'il interroge le passé, il amorce la recherche nécessaire à son interprétation. Il est essentiel d'interroger les deux moments (présent et passé) afin d'en dégager la continuité et le changement et aussi de rechercher les liens passé et présent.

Qui interroge?

Il y a des questions qui appartiennent à l'enseignant et d'autres questions qui relèvent de l'élève.

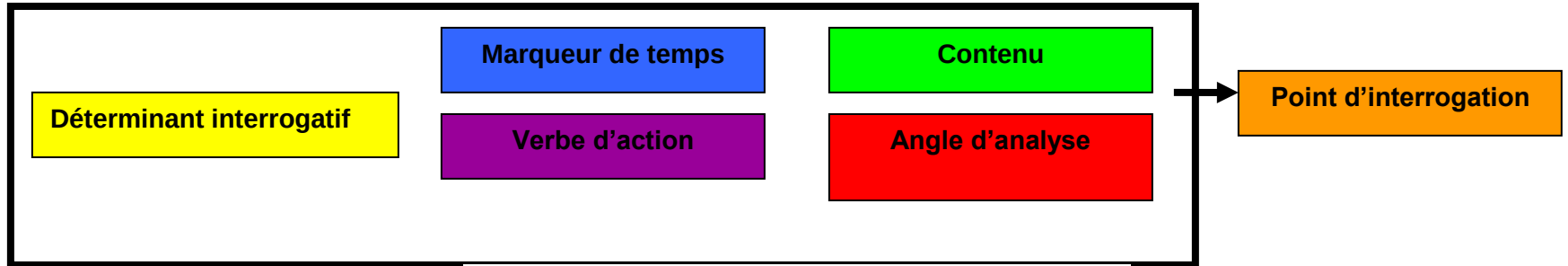
Les questions de l'enseignant

- Le problème posé ou l'élément déclencheur (voir la dynamique historique).
- La problématique historique ou la situation-problème qui amène l'élève à poser son hypothèse.

Les questions de l'élève:

- Les questions lors du déploiement de la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*.
- Les questions pour interpréter un document.
- Les questions pour interpréter l'histoire et le présent

Construction d'une question historique



Les critères d'évaluation de la CD 1

Déterminant interrogatif permettant une question ouverte

À quoi? Comment? En quoi? Pourquoi? Quelles sont les raisons? Quels sont les facteurs?...

Critère sur la perspective temporelle

Le marqueur de temps doit situer temporellement la question.

Des exemples de mots-clés qui sont des indices de temps:

À l'époque....

Aujourd'hui...

Durant la période d'industrialisation....

En 1914...

Depuis les 50 dernières années...

Il y a 200 ans...

Il est aidant d'inverser le sujet et le verbe.

Critère sur la pertinence du contenu

Le contenu doit être pertinent. Il le sera si on y relève un ou plusieurs des éléments suivants :

Les objets d'interrogation

Les acteurs (individus, groupes, institutions)

Les actions

Les faits

Les lieux

Critère sur la pertinence de l'angle d'analyse

L'angle d'analyse doit être pertinent. Il le sera si on y relève un ou plusieurs des éléments suivants :

Les aspects de société

Les concepts en lien avec la réalité sociale

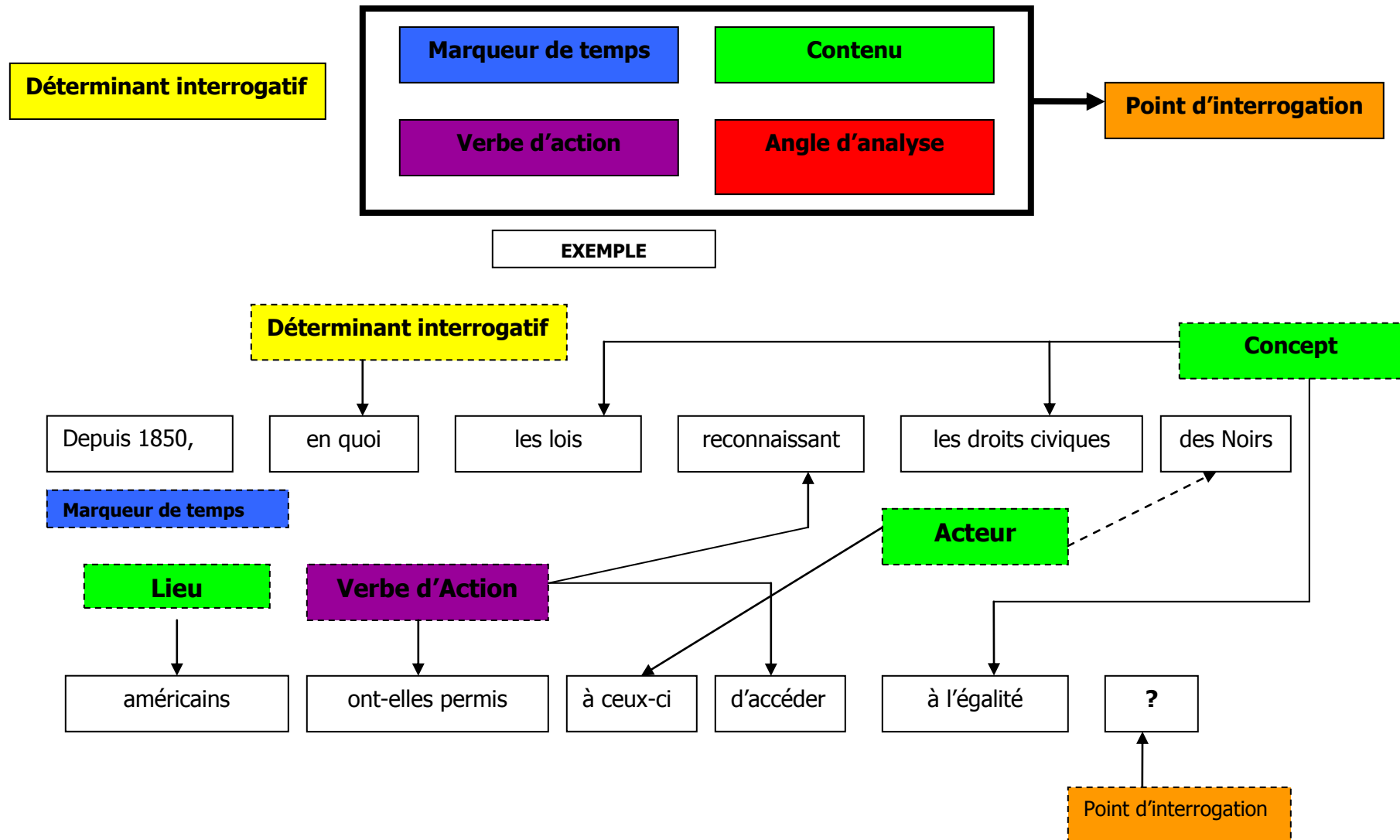
Les causes et les conséquences

La continuité et le changement

Les liens passé-présent

Les similitudes et les différences

Construction d'une question historique



La méthode 3QPOC		
		Quelles sont les utilisations possibles?
3Q pour :	QUOI? QUI? QUAND?	- Analyser un document - Se renseigner sur un personnage - Étudier un évènement
P pour :	POURQUOI?	
O pour :	OÙ?	
C pour :	COMMENT?	

Il est facile pour l'élève d'apprendre à s'en servir, de la retenir et d'en faire un outil de base pour son questionnement. Cela lui permet de dégager le terrain et de réunir des données qui constituent sa base de départ du questionnement. Cette méthode ouvre la voie vers des pistes à explorer. Il faut donc entraîner l'élève à l'utiliser en modélisant et en donnant des exemples de son utilisation.

Suggestions de la **progression** dans le développement de la compétence à interroger:

1. **Modélisation;** l'enseignant formule des questions simples à partir du 3QPOC pour chacun des documents. Enseigner aux élèves comment construire une question historique à l'aide du tableau de la page précédente (pertinence et perspective temporelle).
2. **Pratique guidée;** seul ou en équipe les élèves formulent des questions à partir du 3QPOC pour chacun des documents. Il s'agit de faire ressortir les informations de chacun des documents. On peut se limiter au niveau de la pertinence aux aspects de société
3. **Pratique autonome;** L'élève est capable de formuler des questions qui mettent en relation au moins 2 documents pour questionner les causes, conséquences, similitudes et différences. Les questions sont en lien avec l'objet d'interrogation. L'élève s'intéresse aux acteurs, aux faits et aux actions.
4. Les questions exploitent au moins un concept historique. L'élève se questionne sur l'évolution des événements. Modéliser en montrant à l'élève comment établir des constats à partir du dossier documentaire.
5. L'élève questionne les liens passé-présent et les éléments de continuité-changement. Les questions sont élaborées à partir de constats qui découlent du dossier documentaire. L'élève met en relation des documents du dossier documentaire pour questionner les causes/conséquences, similitudes/différences, continuité/changement et les liens passé/présent.

L'apprentissage coopératif

Pistes pour l'organisation du
travail en coopération



L'apprentissage coopératif est une stratégie d'apprentissage et d'enseignement qui met l'emphasis sur le travail d'équipe. Chaque élève a une tâche précise et travaille ensemble pour atteindre le même but.

C'est une approche interactive de l'organisation du travail qui s'adapte à n'importe quel type de gestion de classe.

Il ne suffit pas de grouper les élèves pour qu'il y ait «apprentissage coopératif». De nombreux enseignants abandonnent l'idée de faire travailler les élèves en petits groupes après des expériences qui se révèlent problématiques ou négatives. Pourtant, lorsque bien organisé, en regard des valeurs à prioriser et d'éléments essentiels à considérer, le travail coopératif s'avère une stratégie d'apprentissage et d'enseignement fort efficace comportant de nombreux avantages.

Les avantages

Il y a des avantages au travail d'équipe tant pour les enseignants que pour les élèves. En plus de contribuer à un climat d'entraide, l'apprentissage coopératif amène l'élève à prendre plus de responsabilité et d'engagement tout en favorisant la rétention des apprentissages. De plus, le travail coopératif valorise les différences. Les enseignants, quant à eux, remarquent un meilleur équilibre entre les savoir-être et les savoir-faire ainsi qu'une persévérance accrue chez les élèves. L'apprentissage coopératif s'avère donc une stratégie et un outil d'intervention efficace.

Les valeurs

Des valeurs sont à promouvoir dans le cadre d'une organisation de travail coopératif. Parmi ces valeurs, il y a ***l'équité, le respect mutuel, la solidarité, l'engagement et l'ouverture de soi, aux autres et au monde.*** Voici de bons incitatifs pour instaurer ces pratiques dans les classes :

- Établissement de relations interpersonnelles plus constructives axées sur l'entraide, la confiance, la camaraderie et l'encouragement;
- Développement d'une image plus positive de soi;
- Meilleure utilisation de l'information fournie par les pairs;
- Pratique fréquente des habiletés cognitives et sociales de haut niveau et développement de l'esprit critique.

Les éléments essentiels au travail coopératif

Les activités d'apprentissage coopératif nécessitent une planification consciencieuse et rigoureuse. Aussi, il faut apprendre aux élèves à travailler en coopération en tenant compte des éléments suivants :

- L'interdépendance positive;
- La responsabilité de l'individu envers les membres de son groupe;
- L'hétérogénéité à l'intérieur du groupe;
- La prise de conscience et l'utilisation d'habiletés coopératives;
- L'objectivation et l'analyse du processus suivi.

L'interdépendance positive

Pour promouvoir la coopération au sein du groupe, les activités doivent être structurées de manière à ce que chacun ait à s'engager pour bien mener la tâche proposée et ainsi atteindre un objectif commun. Chaque membre du groupe doit être responsable d'une partie de la tâche ou d'un aspect de l'activité dont aucun autre membre de l'équipe ne s'occupera. Bref, la tâche ne peut être complétée sans l'apport de tous les membres de l'équipe.

La responsabilisation de l'individu

Chaque élève a la responsabilité d'apporter sa contribution à la tâche proposée dans le but d'atteindre l'objectif commun. L'entraide est essentielle. Le groupe réussit lorsque chaque membre a contribué à la réalisation de la tâche.

L'hétérogénéité

Les groupes doivent être hétérogènes. Ainsi, chaque élève aura l'occasion de faire valoir ses propres forces et tous les membres en bénéficieront.

Les habiletés coopératives

La tâche doit permettre de rendre conscient l'utilisation d'habiletés coopératives. Si l'on veut que les élèves soient en mesure de travailler en collaboration, il faut leur apprendre à se respecter et à respecter autrui, à attendre leur tour, à écouter leurs camarades, à avoir confiance en eux, à prendre des décisions, à résoudre des situations de conflit, à partager leurs idées et à accepter celles des autres.

L'objectivation et l'analyse du processus

Il est important d'accorder du temps aux élèves afin qu'ils réfléchissent à leur comportement au cours des différentes étapes et d'analyser le déroulement de l'activité. Ils doivent être en mesure d'évaluer leur performance, surtout en ce qui concerne l'utilisation des habiletés coopératives. En les amenant à développer de façon graduelle leurs habiletés coopératives, on assure la réussite des activités et des tâches proposées.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a la responsabilité de planifier les activités en tenant compte des éléments essentiels à l'apprentissage coopératif. Il doit également s'assurer que la disposition physique de la classe facilite la coopération (placer les pupitres face à face, les regrouper). Il doit expliquer clairement aux élèves en quoi consiste le travail en coopération : il présente la tâche aux élèves (les étapes, le temps, etc.). Il doit également préciser à chacun le rôle qu'il aura à jouer au sein de son groupe.

Comment structurer les activités

Même si les élèves ont déjà une certaine habitude du travail coopératif, leur expérience et leur conception de cette situation d'apprentissage ne correspondront pas toujours à la vôtre, surtout au début de l'année. Il faut donc que ces activités soient soigneusement structurées au départ:

- présenter la tâche et préciser quel est l'objectif pédagogique;
- créer un milieu d'interdépendance en distribuant les rôles qu'assumeront les membres du groupe;
- décrire les responsabilités du groupe et de ses membres et s'assurer que les élèves comprennent bien vos attentes;
- expliquer ses attentes en ce qui concerne les habiletés sociales et vérifier que les élèves comprennent bien en leur demandant de décrire les façons dont ils peuvent s'entraider.

Les rôles possibles au sein d'une équipe de coopération

Il est possible de se faire une trousse de travail coopératif dans laquelle on retrouvera des cartons précisant la tâche pour chacun des rôles.

- Gardien de la parole
 - Permettre à chacun de s'exprimer;
 - Surveiller le ton de voix dans l'équipe.

- Gardien de la tâche
 - S'assurer que la tâche est bien comprise;
 - Centrer les élèves sur la tâche;
 - Faciliter le partage des tâches;
 - Noter le matériel nécessaire pour réaliser la tâche;
 - Amener l'équipe à s'entendre sur la présentation du travail.
- Gardien des idées
 - Écrire et organiser les idées de l'équipe;
 - S'assurer de la qualité de la présentation.
- Gardien du temps
 - Aider l'équipe à bien répartir le temps pour chaque tâche;
 - Faire respecter le temps accordé.

Différents modèles d'organisation pour le travail en coopération

Il existe plusieurs modèles de travail en coopération et chacun de ses modèles vise à développer des habiletés coopératives différentes. Peu importe le modèle choisi, il est important de ne pas camper les élèves dans les mêmes rôles à chaque activité de façon à ce qu'ils aient l'occasion de développer différentes facettes de la coopération.

1. La méthode «jigsaw»

La méthode «jigsaw» est une façon de structurer l'apprentissage coopératif qui est particulièrement efficace pour les tâches plus longues ou plus complexes. Cette méthode permet aux membres de se diviser la tâche en devenant «experts» dans un certain domaine.

Dans une **première étape**, l'enseignant s'adresse à la classe entière. Il explique en quoi consiste l'activité et en décrit le déroulement étape par étape.

Lors de la **deuxième étape**, l'enseignant divise la classe en groupes hétérogènes de 4 ou 5 élèves. Ces groupes s'appellent les «groupes d'origine» ou «groupe de base».

L'enseignant définit la tâche à accomplir et explique que chaque membre du groupe va devoir se joindre à un nouveau groupe — son «groupe d'experts» — pour se documenter et acquérir des connaissances dans un domaine qui deviendra son domaine «d'expertise» — pour revenir ensuite dans son groupe d'origine (ou de base) et faire un rapport sur ce qu'il a appris. Chaque membre du groupe d'origine aura donc la responsabilité d'apporter son expertise à la réalisation de la tâche.

L'enseignant répartit les élèves des groupes d'origine dans les «groupes d'experts». On peut procéder selon l'une ou l'autre des méthodes décrites ci-dessous, en fonction du genre de tâche à effectuer.

1. Attribuer à chaque membre du groupe d'origine un chiffre de 1 à 4 (ou de 1 à 5 dans le cas où les groupes d'origine sont composés de 5 élèves). Tous les élèves à qui le chiffre 1 a été attribué se retrouveront dans le groupe d'experts n° 1, ceux à qui on a attribué le chiffre 2 se trouveront dans le groupe d'experts n° 2 et ainsi de suite.
2. Tenir compte des talents naturels des élèves ou, au contraire, des habiletés que certains doivent développer, au moment de l'attribution d'un domaine d'expertise correspondant à un aspect spécifique du projet que le groupe devra mener à bien.
3. Faire participer les élèves au choix des domaines d'expertise qui devront être travaillés au cours du projet. Ce choix peut résulter des auto-évaluations des élèves et contribuer à les motiver dans la poursuite d'objectifs personnels.

Lors de la **troisième étape**, les élèves sont dans leurs groupes d'experts. Ils participent alors à des activités visant l'acquisition de connaissances ou d'habiletés dans un domaine donné.

Ils se préparent ensuite à partager avec les membres de leur groupe d'origine, soit un rapport sur ces connaissances, soit leurs nouvelles habiletés pour participer au projet du groupe d'origine.

Lors de la **quatrième étape**, chaque expert retourne dans son groupe d'origine pour effectuer le projet du groupe.
On procède à l'organisation du travail pour accomplir la tâche proposée.

La **cinquième étape** se déroule avec la classe entière. Les groupes d'origine présentent leur produit final. En fin de projet, l'enseignant anime une discussion portant sur le processus de travail coopératif et sur les modifications à apporter au processus pour les activités similaires qui seront faites ultérieurement.

2. Le Cube communicant

Tout d'abord, il faut diviser la classe en équipes et leur remettre un cube communicant (petit cube fait en carton qui comporte sur chacune de ses faces un sujet ou une question).

Puis une fois en équipe, les élèves lancent le cube à tour de rôle et chaque personne parle du sujet que le hasard lui a attribué. Les autres

membres de l'équipe doivent l'écouter attentivement et lui poser des questions s'ils ont envie d'avoir des précisions.

Les membres de chaque équipe disent ensuite ce qu'ils ont appris d'intéressant de la part de la personne qu'ils ont écoutée.

3. Le Graffiti circulaire

Diviser la classe en équipe. Sur un graffiti commun, tous les membres de l'équipe écrivent en même temps le plus grand nombre d'idées sur un sujet quelconque (en respectant leur territoire). Utiliser un crayon de couleur différente pour chaque élève, favorise la responsabilisation individuelle.

Une fois le temps écoulé et dans le but d'enrichir les idées des autres, on tourne la feuille afin que tous les membres de l'équipe visitent chacun des territoires. Lorsqu'un membre est d'accord avec l'écrit d'un autre membre, il appose ses initiales en signe de consentement.

Lorsque les membres reviennent à leur question de départ, il est temps de faire un retour collectif. On peut désigner un porte-parole dans les équipes à l'aide de la couleur du crayon utilisé. Il est alors possible de faire ressortir l'élément ou les éléments de chacun des territoires qui ont eu l'assentiment du plus grand nombre de membres.

4. Les 4 coins

Aux quatre coins de la classe, on installe quatre affiches traitant chacune d'un sujet. On demande aux participants de se diriger vers l'affiche qui les interpelle le plus.

Lorsque tous les participants se sont dirigés vers un coin, on les invite à discuter du thème choisi. On peut également demander à un secrétaire de prendre des notes de la discussion. Lorsque le temps est écoulé, on invite un porte-parole à partager les idées qui sont ressorties de cet échange avec le reste du groupe.

Des ressources pour le travail en coopération

- ***Trousse pédagogique de l'apprentissage coopératif***

Comporte des fichiers à télécharger sur : les différents rôles, des activités coopératives possibles, les habiletés coopératives à développer, des grilles de discussion, des grilles d'observation et d'évaluation, des canevas d'élaboration d'une activité coopérative, etc.

Source : <http://asp.csdeschenes.qc.ca/snaps/trousseapp.htm>

- HOWDEN, Jim et MARTIN, Huguette, La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal-Toronto, 1997.
- <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/dirapp.html>



Le développement de concepts

Guide pour le développement des concepts

« L'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept qu'après avoir eu l'occasion de le réinventer pour lui-même. » Piaget

Construction de concepts **Présentation de la démarche suggérée**

Qu'est-ce qu'un concept?

Selon le Larousse (2008) : « Un concept est une représentation générale et abstraite d'un objet, d'un ensemble d'objets. *Le concept de justice* »

Donc;

- C'est une représentation mentale, générale et abstraite d'un ou de plusieurs phénomènes et de leurs relations.
- Il réunit un certain nombre d'éléments sous un même vocable.
- Il ne se construit pas isolément mais en réseau. Les concepts sont donc en interdépendance étroite les uns avec les autres.
- Il peut avoir un rôle d'organisateur pour un réseau de concepts et permettre une mise en ordre d'autres concepts.
- Un réseau de concepts est illustré par une représentation graphique composée de mots, de figures géométriques et de flèches, lesquelles indiquent les liens.
- Un réseau de concepts est une technique d'illustration qui permet de visualiser une idée, une opinion, une théorie, un texte.

Certains auteurs proposent l'utilisation de réseaux sémantiques pour favoriser le développement des apprentissages. Comme élément d'une stratégie d'enseignement, la présentation d'un modèle conceptuel (sous forme graphique) sert à l'élève de structure préalable à partir duquel il peut organiser l'acquisition de connaissances nouvelles. Comme stratégie d'apprentissage, la production de schémas amène l'élève à organiser lui-même la structuration de ses connaissances, à hiérarchiser les concepts qui en sont la base. Il existe plusieurs types de schémas qui permettent d'illustrer en un simple coup d'œil, un réseau complexe d'information.

Pour construire un schéma de concepts :

- On dresse la liste des concepts devant se retrouver dans le schéma.
- On choisit des formes à donner sur une feuille en plaçant d'abord le ou les concepts-clés en terminant par les concepts secondaires.
- On effectue plusieurs essais de regroupements jusqu'à ce que le schéma ait la forme souhaitée.
- On termine en précisant la nature des liens qui unissent les éléments conceptuels.

La page ci-jointe, vous donne la ligne conductrice de la construction de concepts. Cette démarche s'inscrit dans un contexte de travail en groupe, où les élèves sont amenés à construire leur représentation du concept à l'étude.

Vous pouvez apporter des modifications à la démarche proposée. Vous pourriez, avant même de présenter le concept qui est à construire, montrer aux élèves des photos se rapportant à ce même concept. Les photos peuvent servir à titre d'exemple et de contre-exemple. Les élèves sont amenés à décrire et à nommer ce qu'ils observent. Nous pouvons aussi établir les différences et les ressemblances entre les images et ensuite procéder selon les étapes du modèle.

Par exemple, pour le concept d'industrialisation, un concept qui est à l'étude dans la réalité sociale *La fédération canadienne*, vous pourriez montrer une photo de l'intérieur d'une usine de textile datant de la période à l'étude et une photo d'une industrie d'aujourd'hui. Les élèves décrivent ce qu'ils voient, constatent que l'activité est la même (fabriquer des tissus), mais que le mode de production a changé. À partir de ces constats et de leurs connaissances antérieures, guidés par les questions de l'enseignant, ils sont amenés à construire leur représentation du concept d'industrialisation.

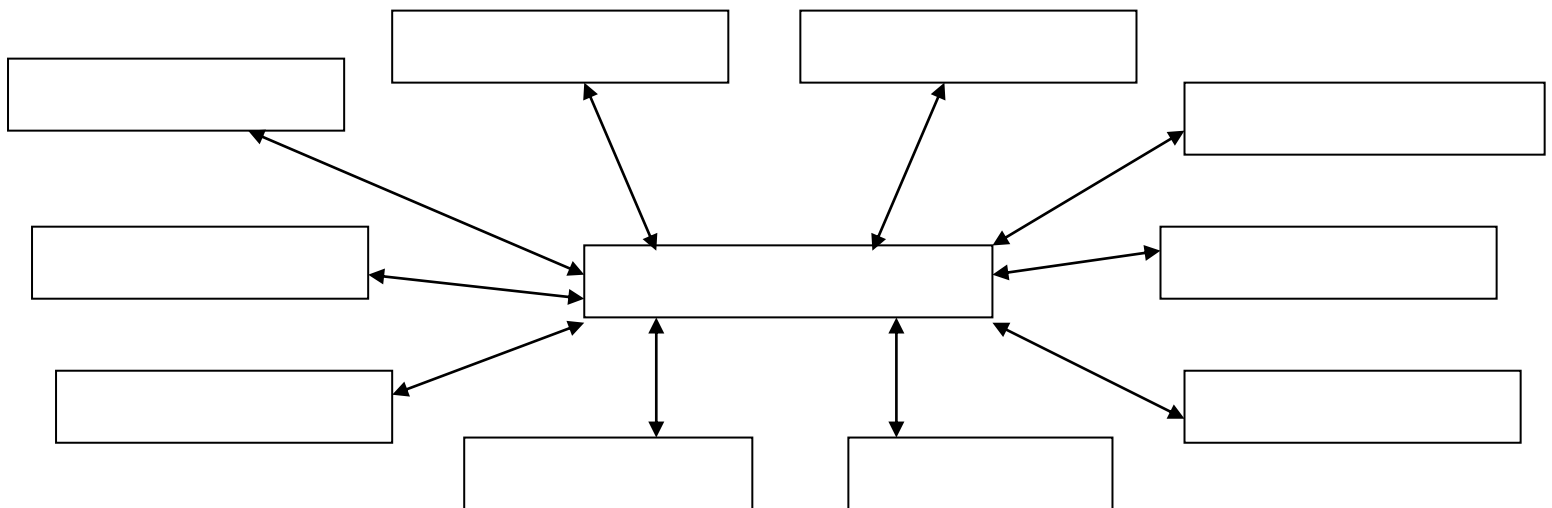
Il aurait été possible, avant le début de l'activité, de montrer la photo de l'industrie datant de l'époque de la fédération canadienne à un élève et celle d'aujourd'hui à un autre élève. Ainsi, l'analyse aurait déjà été amorcée par ceux-ci et leurs observations auraient servi à alimenter le groupe.

Aussi, d'autres photos auraient pu servir d'exemples et de contre-exemples. Lorsque le groupe aurait repéré les attributs du concept, nous aurions tenté de déterminer si les photos constituent des exemples ou des contre-exemples du concept à construire. À titre de contre-exemple d'industrialisation, nous pourrions montrer aux élèves une photo d'un cordonnier dans son atelier. À titre d'exemple, nous pourrions montrer une photo d'une usine de fabrication de chaussures.

Nous vous proposons donc de tenter l'expérience avec vos élèves pour les accompagner dans la construction des différents concepts à l'étude. À partir de la démarche proposée, vous pouvez guider vos élèves dans la construction des différents concepts. Il vous sera ensuite possible de développer un réseau de concept.

Modèle à suivre :

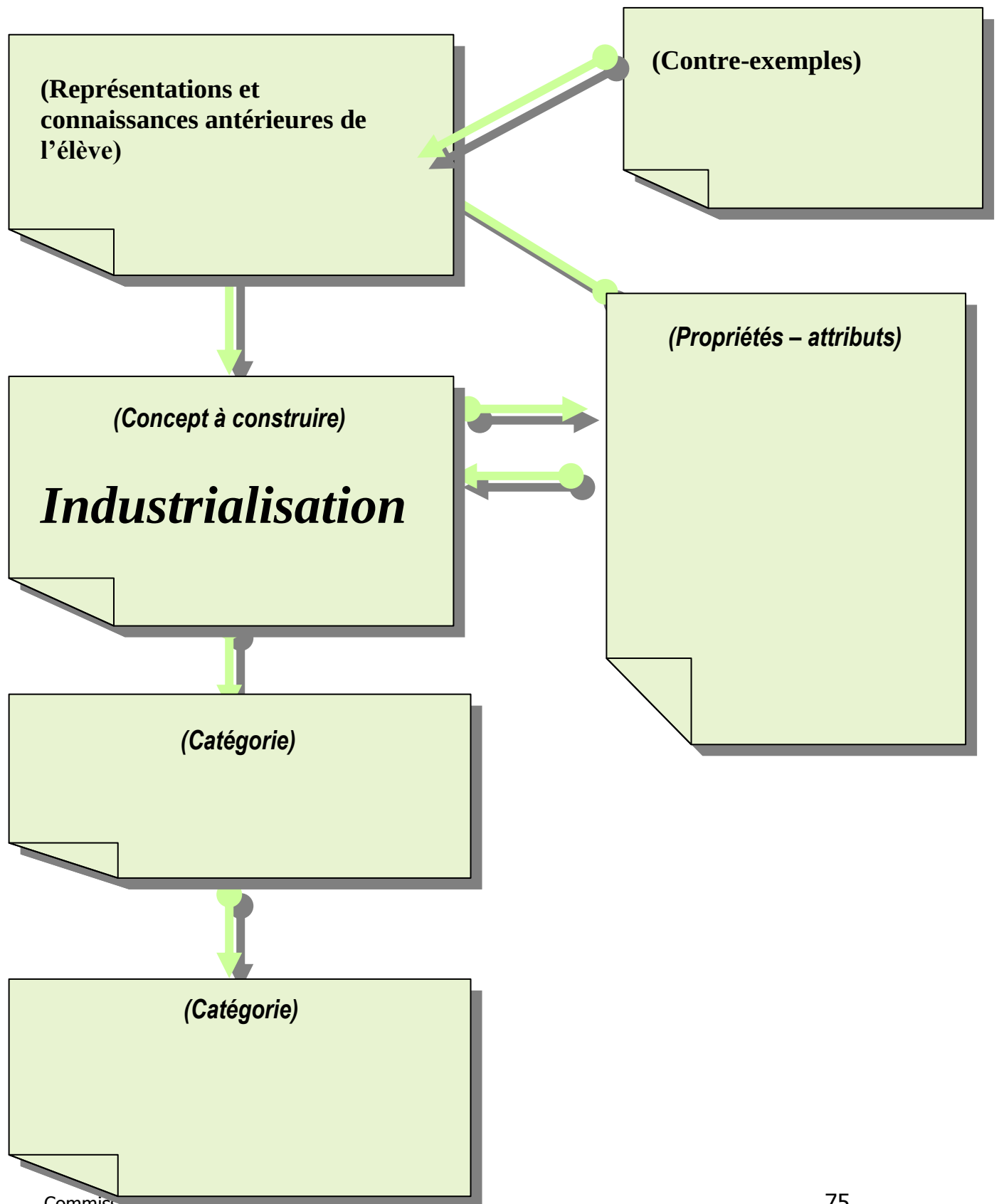
1. Présenter le concept à construire. Partir du répertoire cognitif et affectif de l'élève. (L'enseignant contribue à la quête d'informations en intervenant dans la discussion et en questionnant judicieusement les élèves.)
2. Procéder à la recherche d'attributs.
3. Inscrire le concept dans un réseau conceptuel.
4. Élaborer une définition avec les élèves.
5. Élargir et vérifier la compréhension du concept (classer des exemples et des contre-exemples).



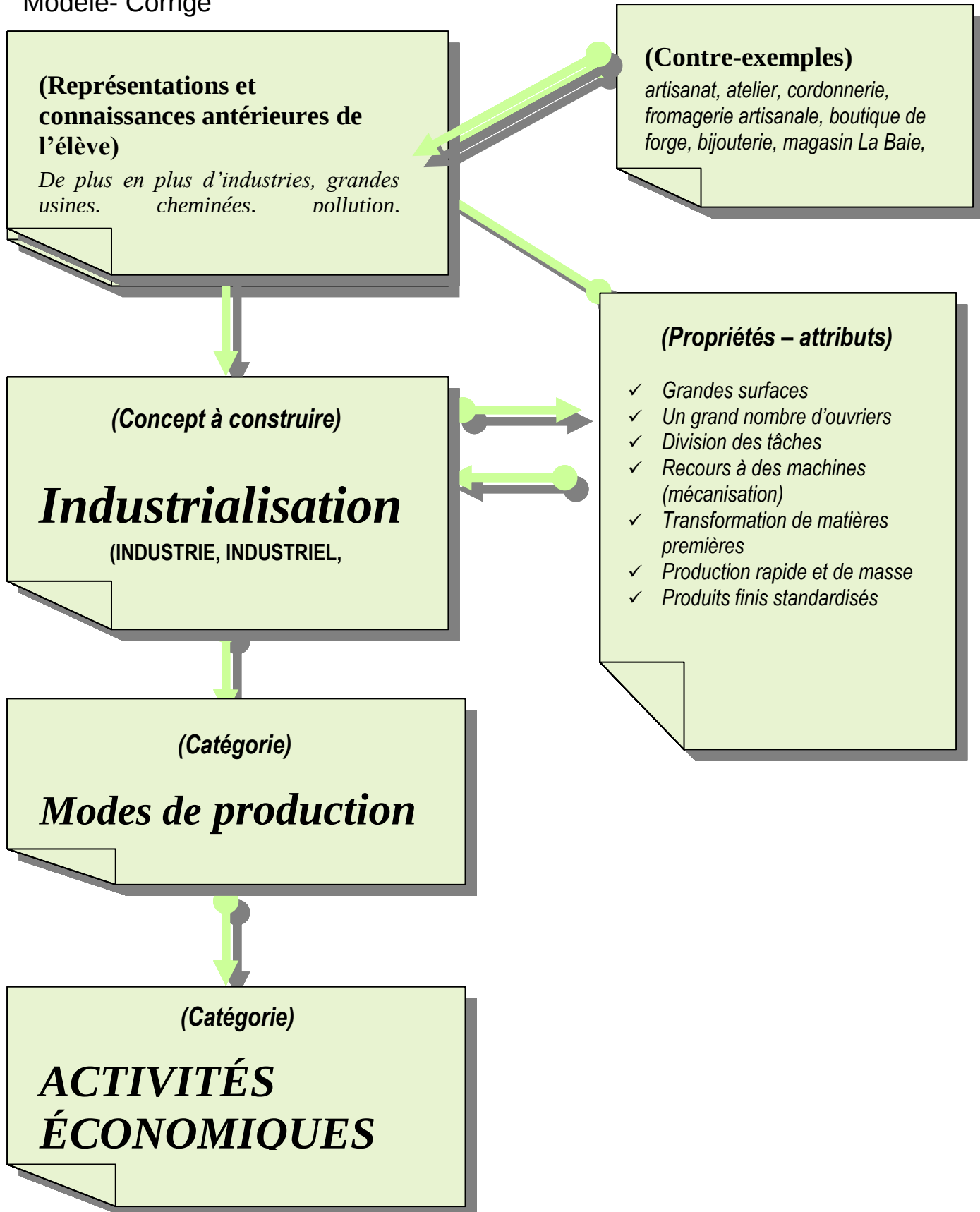
Définition du concept : _____

Sources:

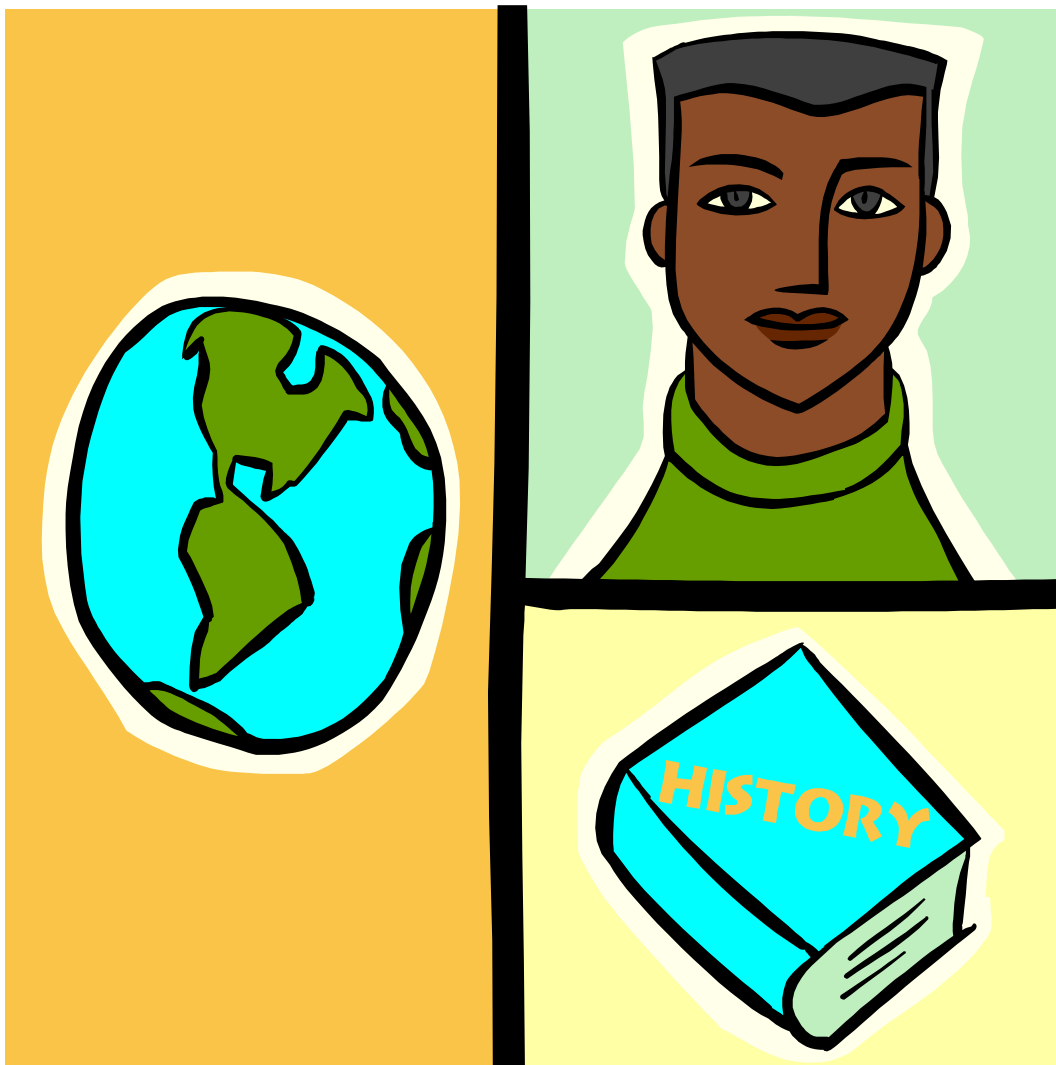
- Le petit Larousse illustré (2008), p. 231.
- <http://sdp.cegep-rdl.qc.ca/pdf/fiches/tex6.pdf>
- Formations MELS, DGFJ, Primaire & Histoire et éducation à la citoyenneté, bloc 4, printemps 200



Modèle- Corrigé



Stratégies de lecture en univers social



Stratégies de lecture en univers social

Lecture en univers social

« Le but de la littératie en univers social est de développer la curiosité des élèves en ce qui a trait aux gens et au monde qui les entoure afin de contribuer au développement d'une population active dans un monde de diversité culturelle ». (Macceca, p. 4)

Une partie du rôle des enseignants en univers social consiste à amener les élèves à comprendre et à voir l'importance des relations entre les êtres humains et leur environnement. En faisant cela, ils encouragent les élèves à établir des liens entre le passé et le présent et à développer leur compréhension du monde dans lequel ils vivent et auquel ils participent. Ceci n'est pas nécessairement une tâche facile. Un enseignant ne peut se contenter de demander aux élèves d'établir ces liens et de comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Ils doivent acquérir un ensemble de compétences qui leur permettent de se poser des questions, de faire des recherches et de réfléchir sur les divers aspects de la société. Selon l'approche traditionnelle en univers social, l'enseignant demandait aux élèves d'avoir recours à leurs manuels pour développer leur compréhension du monde et trouver des réponses à leurs questions éventuelles. En général, selon cette approche, les élèves se servent du manuel pour répondre à des questions ou prendre des notes sans jamais vraiment apprendre à lire de façon efficace. De plus, cette façon de lire ne stimule généralement pas une soif de connaissances chez l'élève et ne suscite pas le désir d'approfondir ses apprentissages sur un sujet donné. C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants en univers social ne se contentent pas seulement d'apprendre à leurs élèves à devenir de bons lecteurs, mais qu'ils arrivent aussi à les motiver à lire.

Motiver les élèves à lire

C'est bien connu, les élèves qui lisent ailleurs que dans la salle de classe et qui lisent des textes de genres variés sont ceux qui ont une meilleure compréhension en lecture. Ceci dit, la réalité est que beaucoup d'élèves ne lisent pas en dehors des murs de la classe. C'est pour cela qu'il est particulièrement important que les enseignants donnent à leurs élèves l'occasion de lire **souvent** et de lire **divers types** de textes. L'enseignant ne doit pas oublier que les bandes dessinées, les affiches, les caricatures politiques, les listes, etc. constituent des types de textes riches sur le plan du vocabulaire et du contenu.

Le processus de lecture

Il peut être très bénéfique pour les élèves de structurer la lecture en trois étapes : **avant**, **durant** et **après**. Chaque étape du processus de lecture est d'une importance égale et doit être abordée par l'enseignant.

▪ Avant la lecture

Avant que les élèves commencent à lire, l'enseignant doit essayer de susciter leur intérêt par rapport au sujet, de réactiver leurs acquis et de construire de nouveaux savoirs à partir de ceux-ci, et d'établir le but de cette lecture (Macceca, p. 9). Ceci aidera les élèves à aborder l'étape suivante du processus et à se dégager de certaines insécurités qu'ils pourraient avoir par rapport à cette lecture. « Les enseignants en univers social qui motivent leurs élèves et suscitent leur intérêt avant d'aborder la lecture améliorent le niveau de compréhension générale de leurs élèves ». De plus, les élèves qui sont motivés ont « plus de chances de retenir ce qu'ils lisent à long terme » (Macceca, p. 9).

L'enseignant peut motiver ses élèves en tenant compte de leurs **connaissances antérieures**. Quand on lit, on se base sur ce que l'on sait déjà. En d'autres termes, nous arrimons de nouveaux éléments d'information tirés d'un texte à de l'information que nous avons déjà. En tant qu'enseignant, si vous pouvez évaluer les connaissances antérieures de vos élèves avant d'entamer la lecture, vous serez plus en mesure de décider des textes à utiliser et de la démarche à suivre pour s'assurer que vos élèves possèdent certaines connaissances actuelles à relier aux connaissances nouvelles.

Donner un **but à la lecture** peut également accroître la motivation des élèves. Voici quelques buts possibles : prédire ce qui va se passer, apprendre du nouveau vocabulaire, résumer, évaluer un point de vue, etc. (Macceca, p. 9). Il est essentiel que les élèves sachent pourquoi ils lisent. Ceci contribuera à concentrer leur attention et à donner plus de sens à la tâche.

En univers social, il est d'une importance cruciale que l'enseignant présente les **concepts clés** et le **vocabulaire**. Ceci aidera les élèves à lire avec davantage de facilité, ce qui favorisera en fin de compte une meilleure compréhension.

L'enseignant devrait également nourrir le **développement de la métacognition**. Il est important pour les élèves de prendre conscience de la tâche de lecture. S'ils apprennent à identifier les stratégies qu'ils utilisent en lisant, ils seront en mesure de mieux prendre en mains leur apprentissage et de devenir des lecteurs plus autonomes.

Activités possibles avant la lecture

- Examen sommaire de documents (cartes, schémas, etc.)
- Utiliser les titres pour deviner le contenu
- Parcours rapide
- Examen du vocabulaire
- Discussion de classe sur le sujet du texte
- Remue-méninges
- Créer des questions
- Faire des prédictions

▪ **Pendant la lecture**

Pendant qu'ils lisent, les élèves devraient être mobilisés pour répondre à des questions en auto-évaluant leur compréhension, en visualisant l'information et en établissant des rapports avec d'autres sujets. Il est essentiel que l'enseignant aide ses élèves à se créer des intentions de lecture. Les élèves ont besoin de savoir le **but** de leur lecture ainsi que la nature de l'information qu'ils devraient rechercher. L'enseignant en univers social devrait également aider ses élèves à apprendre comment se créer des images mentales à partir de leur lecture. Ceci les aidera à comprendre la matière à mesure qu'ils avancent dans leur lecture. Cela favorise également la rétention de l'information. Pendant qu'ils lisent, leur cerveau rattache la nouvelle information à leurs connaissances actuelles; il est donc essentiel que les enseignants aident leurs élèves à relier ce qu'ils savent à ce qu'ils apprennent pendant leur lecture. (Macceca, p.10-11)

Activités possibles pendant la lecture

- **Relire pour clarifier** *ex. : Je ne comprends pas la différence entre sédentaire et nomade, alors lisons le document 15.*
- **Résoudre certains mots** *ex. : Que veut dire inanimé? Quelles parties de ce mot reconnais-tu?*
- **Contrôler et régler la lecture** *ex. : Est-ce que je suis capable d'indiquer où les Iroquois habitaient vers l'an 1500?*
- **Auto-questionnement pour contrôler sa compréhension** *ex. : Qu'est-ce que le « cercle de vie »?*
- **Chercher des réponses à des questions** *ex. : Je vais chercher la réponse à ma question sur le « cercle de vie » dans la section « Je prends connaissance des croyances autochtones ».*
- **Observer la structure du texte** *ex. : Qu'est-ce que les titres et sous-titres nous disent à propos du sujet?*
- **Bâtir sur les connaissances préalables** *ex. : Je sais déjà que les Inuits du Nunavik d'aujourd'hui sont les descendants de peuples qui ont traversé le détroit de Béring.*
- **Stimuler la discussion** *ex. : Pourquoi est-ce que les Européens et les Inuits n'étaient pas d'accord sur l'utilisation des terres?*
- **Concentrer les objectifs** *ex. : Expliquons les différences entre sédentaire et nomade.*
- **Deviner les intentions de l'auteur** *ex. : Qu'est-ce que l'auteur cherche à nous faire comprendre à propos de la « Déclaration sur les droits des peuples autochtones »*
- **Faire des généralisations à partir de détails spécifiques** *ex. : Les trois nations transmettaient leur culture selon la tradition orale.*
- **Visualiser le contenu** *ex. : Prenons une minute pour imaginer de quoi aurait pu avoir l'air un village iroquois vers l'an 1500. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit?*
- **Ajuster le but de la lecture** *ex. : Cette section porte sur l'animisme, donc portons notre réflexion sur la spiritualité.*

Adapté de Macceca, p. 11

▪ **Après la lecture**

« Durant l'étape finale du processus de lecture, les élèves établissent des liens entre les éléments d'information qu'ils ont relevés dans le texte, ce qui leur permet d'approfondir leur compréhension et de réfléchir sur ce qu'ils ont appris ». (Macceca, p 12)

Après la lecture, il est important que l'enseignant donne aux élèves des occasions de réfléchir sur ce qu'ils ont appris à partir du texte. Ceci les aidera à clarifier leurs idées, à établir des liens et à faire la synthèse de ces nouveaux éléments d'information. De plus, « l'enseignant devrait consacrer un peu de temps à revoir le texte avec ses élèves pour démontrer que l'expérience de la lecture n'est pas un événement unique » (Macceca, p. 12). Les élèves doivent être encouragés à résumer, à trouver les idées maîtresses et à faire la synthèse de l'information qu'ils viennent de lire. L'enseignant devrait « profiter d'activités supplémentaires après la lecture afin d'aider ses élèves à approfondir leur compréhension du texte » (Macceca, p. 12).

Activités possibles après la lecture

- **Relire pour revoir l'information et retrouver des renseignements spécifiques** *ex. : Quel était le point de vue des Européens sur le partage des terres?*
- **Confirmer les prédictions** *ex. : C'était erroné de penser que les Algonquiens étaient un peuple agricole.*
- **Discuter de ce qui a été compris; échanger de l'information** *ex. : Il y a bien des façons d'être un bon citoyen. Je peux respecter les règles, être honnête, courageux ou responsable.*
- **Clarifier le sens du texte** *ex. : Expliquer la différence entre un style de vie sédentaire et un style de vie nomade.*
- **Relier la lecture au lecteur** *ex. : Comment puis-je participer à la société?*
- **Résumer ce qu'on vient de lire** *ex. : Qui peut résumer la relation entre les Européens et les Algonquiens?*
- **Faire la synthèse des nouveaux renseignements** *ex. : Maintenant je comprends pourquoi les arrières grands-parents qui faisaient des échanges avec la CBH ont fini par dépendre de produits tels que la farine, le thé et le tabac.*
- **Analyser différents éléments du texte** *ex. : Comment est-ce que cette carte de l'Amérique du Nord datant de l'an 1000 peut nous aider à comprendre les migrations?*
- **Créer de nouvelles questions** *ex. : Comment est-ce que la façon européenne de partager les terres a changé l'Amérique du Nord?*
- **Évaluer les apprentissages** *ex. : Décrivez les Inuits vers l'an 1500.*

Adapté de Macceca, p. 11

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

« Les bons enseignants font appel à de nombreuses stratégies pour hausser le niveau de compréhension de leurs élèves en lecture et il est pertinent de relever les stratégies qu'ils utilisent afin d'expliquer pourquoi l'application de telle ou telle technique réussit à améliorer les compétences de leurs élèves. Il est encore plus important d'enseigner concrètement et individuellement quelques-unes de ces stratégies, y compris le modelage, la pratique guidée et la pratique indépendante. Ces étapes permettent aux élèves d'apprendre à utiliser indépendamment et régulièrement une grande variété de stratégies de compréhension en lecture dans un vaste éventail de contextes ». (Macceca, p. 13)

Les élèves profitent grandement d'un enseignement explicite et concret sur les stratégies de lecture. En prenant le temps de leur enseigner ces stratégies de lecture, vous les aiderez à accroître leur compréhension des textes qu'ils ont à lire. En plus de ces stratégies, il est important que vous aidiez vos élèves à développer leurs compétences métacognitives. La métacognition les aidera à contrôler leur propre compréhension et à s'auto-évaluer en lisant des textes. Cela les aidera à devenir des lecteurs mieux équipés et plus conscients de leurs stratégies face à n'importe quelle sélection, peu importe le contexte.

Il est important d'enseigner une variété de stratégies à vos élèves. Comme ailleurs, des modèles différents auront plus d'attrait et seront plus efficaces d'un élève à l'autre, en fonction de leur style d'apprentissage. On doit également amener les élèves à comprendre qu'il faut appliquer différentes stratégies selon les différents types de textes et de tâches de lecture.

Si nous voulons que nos élèves se sentent impliqués dans leur lecture, nous devons les préparer à devenir des lecteurs stratégiques.



ÉTAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

1- **Donner une description exacte de la stratégie et expliquer quand et comment l'utiliser.** L'enseignant doit expliquer comment s'appelle la stratégie, pourquoi les élèves s'en servent, ce qu'elle leur permet de comprendre et la fréquence à laquelle ils devraient s'en servir.

2- **Modéliser la stratégie.** L'enseignant doit montrer comment on se sert de la stratégie quand les élèves sont en train de lire. Les élèves peuvent aussi modéliser la stratégie, tandis que l'enseignant renforce l'apprentissage en expliquant comment la stratégie est en train d'être appliquée.

3- **Donner des occasions d'utiliser la stratégie en collaboration et en action.** L'enseignant et les élèves travaillent ensemble et partagent leur utilisation de la stratégie pendant qu'ils sont en train de lire.

4- **Animer des sessions de pratique guidée sur l'application de la stratégie, et favoriser un transfert progressif de responsabilité de l'enseignant à l'élève.** À ce stade, l'enseignant peut rappeler aux élèves comment on utilise la stratégie et quelles en sont les étapes, tout en leur permettant de travailler la technique de façon indépendante.

5- **Encourager les élèves à utiliser la stratégie de façon indépendante.** Au stade final, l'enseignant peut doucement rappeler le nom de la stratégie, mais les élèves devraient être en mesure d'utiliser la technique de façon automatique et indépendante.

Les recherches ont démontré que les élèves ne maîtrisent l'utilisation de stratégies de compréhension en lecture que lorsque l'enseignant suit les cinq étapes décrites ci-dessus.



Extrait de *Reading Strategies for Social Studies*, Macceca (2007), p. 14.

CE QUE FONT LES BONS ENSEIGNANTS

Les recherches de Keene (2002) ont relevé cinq traits qu'on retrouve chez tous les enseignants efficaces. Les voici:

1- Ils prennent le temps de comprendre chaque stratégie dans leur propre façon de lire. En faisant cela, l'enseignant devient plus conscient de la stratégie, augmente ses connaissances métacognitives relatives à la stratégie et est donc plus en mesure de l'expliquer à ses élèves.

2- Ils intègrent l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture dans des activités prévisibles chaque jour, chaque semaine et chaque mois. Les enseignants qui sont efficaces dans leur enseignement des stratégies de lecture établissent des buts en ce qui a trait au moment où certaines stratégies doivent être apprises. Ils veillent à ce que ces buts soient réalisés. Ils préparent un calendrier en fonction de ces buts et prévoit du temps pour un suivi auprès des élèves qui ont de la difficulté.

3- Ils demandent aux élèves d'appliquer chaque stratégie de compréhension à une grande variété de textes à divers niveaux dans des contextes différents.

4- Ils font varier la taille des groupes pour l'enseignement des stratégies. Changer la taille des groupes permet à l'enseignant de se concentrer sur des buts différents.

Grands Groupes	Petits Groupes
▪ Présenter une nouvelle stratégie ▪ Modéliser la réflexion à voix haute afin de montrer aux élèves comment de bons lecteurs procèdent; ▪ Réfléchir à voix haute avec de nouveaux genres de textes puis permettre aux élèves de partager leurs expériences au sujet de cette stratégie.	▪ Donner un enseignement plus intensif aux élèves qui en ont besoin; ▪ Présenter la stratégie aux élèves plus doués afin qu'ils puissent l'appliquer de façon autonome à des textes plus stimulants et dans de nouveaux genres de textes; ▪ Présenter de nouvelles activités qui permettent aux élèves de partager leur pensée (nouvelles cartes, tableaux, carnets de réflexions, croquis, journal, etc.); ▪ Permettre aux élèves de discuter de livres et des stratégies de compréhension sans l'intervention de l'enseignant

5- Ils transmettent progressivement aux élèves la responsabilité d'appliquer une stratégie de compréhension. Les bons enseignants suivent les étapes de l'enseignement explicite et font peu à peu la transition du modelage au travail de groupe à l'utilisation autonome de la stratégie par les élèves. Adapté de *Reading Strategies for Social Studies*, Macceca (2007), p. 15-16.

Enrichir le vocabulaire

Aider les élèves à développer leur vocabulaire est important. Il est solidement établi que les connaissances en matière de vocabulaire sont d'une importance critique en matière de compréhension de textes. Les élèves ayant un vocabulaire plus riche feront preuve d'une meilleure compréhension en lecture et seront mieux outillés pour aborder de nouveaux mots parce qu'ils sont capables d'établir des liens entre ces mots et des mots qu'ils connaissent déjà.

L'enseignement du vocabulaire est particulièrement important en univers social parce que les élèves sont plus souvent exposés à de nouveaux termes durant les cours d'histoire et de géographie que dans le contexte de d'autres cours.

Les recherches menées par Beck et McKeown (1991) ont établi qu'il y a trois différents niveaux de connaissance des mots : inconnu, connu et établi.

Inconnu	Mots que l'élève ne reconnaît pas et ne comprend pas
Connu	Mots que l'élève reconnaît mais auxquels il doit réfléchir consciemment pour en déterminer le sens
Acquis	Mots que l'élève reconnaît et peut facilement définir

Le but de l'enseignant est de s'assurer que les mots inconnus des élèves deviennent éventuellement des mots acquis « afin qu'ils puissent les utiliser dans leur communications orales et écrites ». Ceci implique également le fait de savoir ce que le mot veut dire, d'en connaître les synonymes et les nuances. Pour en arriver à ce point, l'enseignant doit exposer l'élève à ce mot un bon nombre de fois et dans des contextes variés. (Macceca, p. 17)

ENSEIGNER EFFICACEMENT LE VOCABULAIRE

« En général, les enseignants se concentrent sur l'enseignement de mots et de leurs définitions pour enseigner le vocabulaire, mais cette méthode n'est pas la plus efficace à cause du caractère complexe de la connaissance des mots. Il serait préférable d'inviter les élèves à réinvestir leurs connaissances antérieures afin qu'ils apprennent des significations et des nuances nouvelles, qu'ils établissent des liens entre les mots et des concepts plus vastes, qu'ils associent des mots avec d'autres, qu'ils classent les mots dans des catégories uniques et utiles et qu'ils prennent goût à utiliser la langue de façon créative pour exprimer leurs idées ». (Macceca, p. 18-19)

Les quatre principes de base pour l'enseignement du vocabulaire (selon Blachowicz et Fisher 2000) :

L'élève doit :

1- Améliorer activement leur compréhension des mots et les façons de les apprendre;

- 2- Personnaliser leur apprentissage des mots;
 - 3- Se plonger dans les mots;
 - 4- Employer des ressources variées pour apprendre des mots à travers de nombreuses expositions.
- (Macceca, p. 24)*

Choisir le vocabulaire à enseigner

Au cours de sa préparation, il est essentiel que l'enseignant lise les textes qu'il présentera à ses élèves. En se donnant cet avant-goût du texte, l'enseignant peut dresser une liste de mots de vocabulaire qui pourraient être difficiles pour ses élèves. Puis, avant d'exposer les élèves au texte, l'enseignant peut leur présenter une liste du vocabulaire qu'ils retrouveront dans le texte et leur demander d'identifier les mots qui sont nouveaux pour eux. Cela aidera l'enseignant à choisir les mots de vocabulaire qu'il va aborder.

Ryder et Graves (2003) suggèrent les lignes directrices suivantes pour aider les enseignants à choisir le vocabulaire à enseigner en classe :

- 1- Ces mots sont essentiels à la compréhension du texte;
- 2- Les élèves ne peuvent pas utiliser le contexte ou la structure du texte pour déterminer le sens général du mot;
- 3- Ces mots sont utiles ailleurs que dans le texte. Si les élèves risquent de rencontrer le mot lors d'une autre lecture en dehors de la classe, ce mot vaut la peine d'être enseigné. *(Macceca, p. 19)*

STRATÉGIE 1 : ACTIVITÉS DE CONSCIENCE DES MOTS

Échelle d'évaluation des connaissances
Évaluation du vocabulaire
Tableau des racines/préfixes/suffixes
Carte conceptuelle
Modèle Frayer
Carte sémantique
Diagramme de vocabulaire

Échelle d'évaluation des connaissances

Activité

Avant de commencer une unité ou une leçon, jetez un coup d'œil rapide sur le matériel que vos élèves vont avoir à lire. Trouvez dix mots essentiels à la compréhension des principaux concepts. Placez ces mots dans l'*Échelle d'évaluation des connaissances* (voir Annexe) et distribuez la fiche aux élèves. Demandez-leur de remplir la fiche individuellement. Avant de les ramasser, vous pouvez définir les mots et, pour chaque mot, inviter les élèves à lever la main selon qu'ils ont coché « Mot connu », « Mot vu ou entendu » ou « Mot inconnu ». En prenant le temps d'en discuter avec vos élèves, vous leur donnerez l'occasion d'établir des liens entre les mots et les idées présentées. (Macceca, p. 28)

Évaluation du vocabulaire

Activité

Avant de donner aux élèves un texte à lire, choisissez les mots essentiels de la leçon. Écrivez ces mots sur la fiche d'*Évaluation du vocabulaire*. Donnez aux élèves une copie de la fiche et expliquez-leur qu'ils vont réfléchir à leur compréhension de certains mots, à trois moments différents : avant de lire le texte, après avoir lu le texte et après avoir discuté des mots en classe. Expliquez-leur les symboles à utiliser : (+) signifie que l'élève connaît le mot; (-) indique que l'élève ne connaît pas le mot; et (?) indique que l'élève n'est pas sûr de la signification du mot. (Macceca, p. 33)

Tableau des racines/préfixes/suffixes

Activité

Distribuez aux élèves la fiche *Tableau des racines/préfixes/suffixes* (voir Annexe) avant de commencer la lecture du matériel. Demandez-leur de faire attention aux mots qu'ils ne connaissent pas. Faites-les travailler seuls ou en dyades pour relever les mots inconnus. Demandez-leur de repérer les racines, les préfixes, les suffixes et de les inscrire sur le tableau. Encouragez les élèves à deviner le sens du mot inconnu à partir des morphèmes qu'ils ont notés. Quand les élèves ont rempli le tableau, discutez en classe des mots inconnus et de leur signification possible. Encouragez-les à expliquer leurs suppositions. Donnez les définitions réelles de ces mots et comparez avec leurs suppositions. (*Macceca, p. 51*)

Carte conceptuelle

Activité

Avant de donner aux élèves un texte à lire, choisissez un mot essentiel pour comprendre le texte. Écrivez ce mot au tableau et au centre de la fiche *Carte conceptuelle*. Aidez les élèves à remplir cette carte en leur posant les questions suivantes :

- Qu'est-ce que c'est?
- À quoi cela ressemble-t-il?
- Donnez des exemples.

Puis, encouragez les élèves à lire le texte et à ajouter de l'information à leur carte conceptuelle. Quant aux élèves plus âgés, demandez-leur de faire une analogie pour illustrer le concept. Après avoir rempli la carte, demandez aux élèves d'utiliser leurs cartes afin de rédiger une définition du concept. Discutez en classe des réponses des élèves puis écrivez des exemples de bonnes définitions au tableau comme modèles pour les élèves. (*Macceca, p. 64*)

Modèle Frayer

Activité

Invitez les élèves à écrire le mot indiquant un nouveau concept qu'ils sont en train d'apprendre sur l'organisateur graphique du *Modèle Frayer* (voir Annexe). Tout d'abord, définissez avec vos élèves le concept et faire la liste de ses attributs. Les élèves peuvent se référer à leurs dossiers documentaires, se servir de l'information du glossaire ou du texte lui-même, consulter d'autres ressources pour trouver la définition, ou utiliser la définition donnée par l'enseignant.

Ensuite, distinguez ce concept des autres concepts semblables avec lesquels on pourrait aisément le confondre. Ce faisant, aidez les élèves à approfondir le concept. Cela peut aisément se faire par le biais de questions et de réponses lors d'une brève discussion avec votre classe. Donnez également aux élèves des exemples du concept et expliquez-leur pourquoi ce sont des exemples. Ensuite,

donnez-leur des contre-exemples. Discutez des exemples et des contre-exemples. Encouragez les élèves à suggérer leurs propres exemples et leurs contre-exemples, puis permettez-leur de discuter de leurs constats avec la classe. Une fois que les élèves maîtrisent bien la stratégie, demandez aux élèves de se regrouper en dyades afin d'identifier différents concepts clés, en utilisant l'organisateur-graphique du modèle de Frayer. (*Macceca, p. 72*)

Carte sémantique

Activité

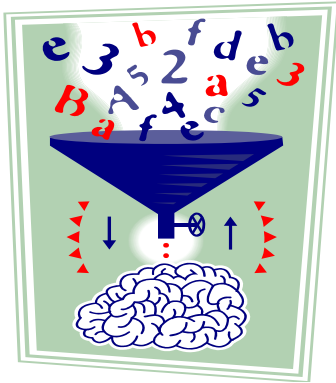
Trouvez le concept central d'un texte choisi avant de le donner à vos élèves. Il est essentiel de réfléchir sur les idées importantes, les événements, les caractéristiques et les exemples qui s'y rattachent pour préparer convenablement une bonne discussion. Après avoir présenté le concept aux élèves, demandez-leur de faire un remue-méninge sur les mots reliés au concept. Inscrivez leurs idées au tableau. Discutez avec vos élèves des mots qui suggèrent des catégories connexes ainsi que des idées, des événements, des caractéristiques et des exemples plus élaborées. Relevez les mots de la liste qui ont le plus de chances de leur être utiles pour organiser le concept central. Une fois que les élèves ont rempli leur *Carte sémantique*, demandez-leur de la présenter et d'expliquer les raisons de leurs choix de mots dans chacune des catégories appropriées. (*Macceca, p. 577*)

Diagramme de vocabulaire

Activité

Pendant que les élèves lisent des textes du dossier documentaire, trouvez un mot clé qui favorise la compréhension du texte. Puis en utilisant le rétroprojecteur, projetez une version vide du *Diagramme de vocabulaire* aux élèves. Demandez-leur de placer le mot choisi dans le losange au centre de l'organisateur graphique et identifiez sa nature grammaticale. À partir du texte, invitez-les à écrire la phrase qui contient ce mot dans le rectangle en bas à gauche. Dites-leur de trouver des synonymes et des antonymes du mot et de les placer dans l'ovale à gauche. Ensuite, dites aux élèves de décomposer le mot pour identifier les préfixes et les suffixes, qu'ils placeront dans l'ovale à droite. Dites-leur d'inclure des mots ayant la même racine grecque ou latine que le mot choisi dans le trapèze. Demandez-leur de faire un dessin illustrant le sens du mot dans le carré. Invitez-les à penser à une personne ou à une chose qui serait un exemple de ce mot et de l'ajouter dans le cercle. Puis, pour finir, demandez aux élèves d'écrire une ou deux phrases qui démontrent clairement la définition du mot dans le rectangle en bas à droite. En groupe, en utilisant le rétroprojecteur, inscrivez les idées des élèves. Chaque mot peut être discuté au besoin. (*Macceca, p.85*)

Date : _____



Échelle d'évaluation des connaissances

Mot	Connu	Vu ou entendu	Inconnu	Définition
1-				
2-				
3-				
4-				
5-				
6-				
7-				
8-				
9-				
10-				

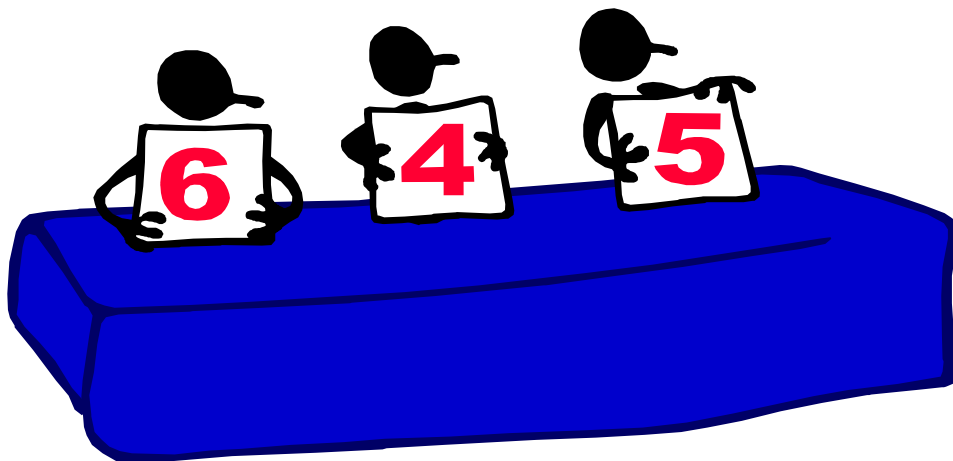
Nom : _____

Date : _____

Évaluation du vocabulaire

- Remplis chaque colonne à chaque étape de ta lecture.
- **(+)** = Je connais ce mot
- **(-)** = Je ne connais pas ce mot
- **(?)** = Je ne suis pas certain(e) du sens de ce mot

Mot	Avant la lecture	Après la lecture	Après discussion
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			
8-			
9-			
10-			



Nom : _____

Date : _____

TABLEAU DES RACINES/PRÉFIXES/SUFFIXES

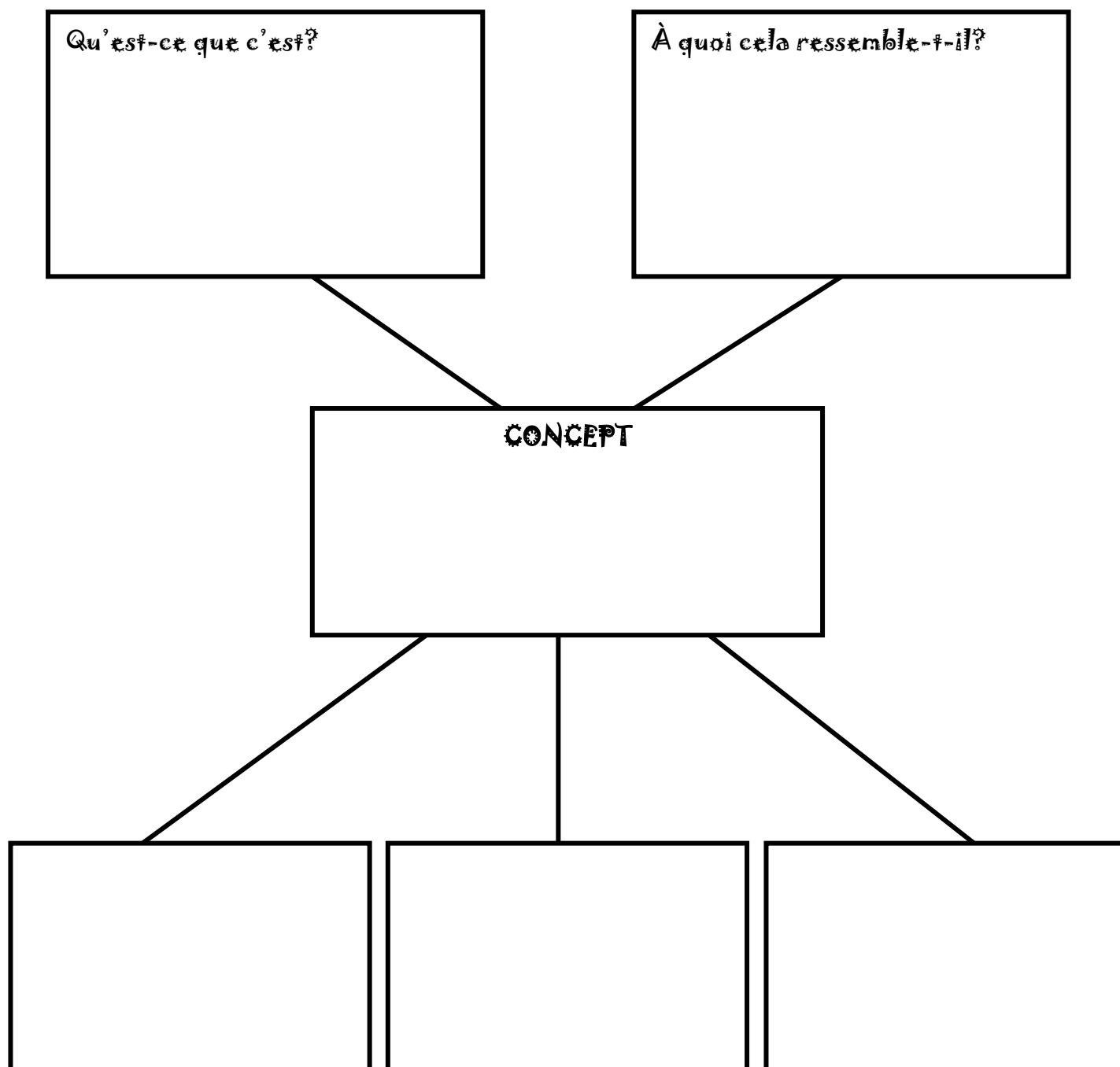
- Identifie les mots que tu ne connais pas.
- Repère les racines, les préfixes et les suffixes.
- En fonction des racines, des préfixes et des suffixes, devine la signification du mot.

Mot inconnu	Racine	Préfixe	Suffixe	Devine la définition
<i>EXEMPLE:</i> Contribution	<i>Trib (donner)</i>	<i>Con- (avec)</i>	<i>-tion (état ou qualité)</i>	<i>État de donner</i>

Nom : _____

Date : _____

Carte conceptuelle



Exemples et illustrations

Nom : _____

Date : _____

MODÈLE FRAYER

Définition	Caractéristiques
Exemples	Contre-exemples

MOT

Nom : _____

Date : _____

Carte sémantique des mots

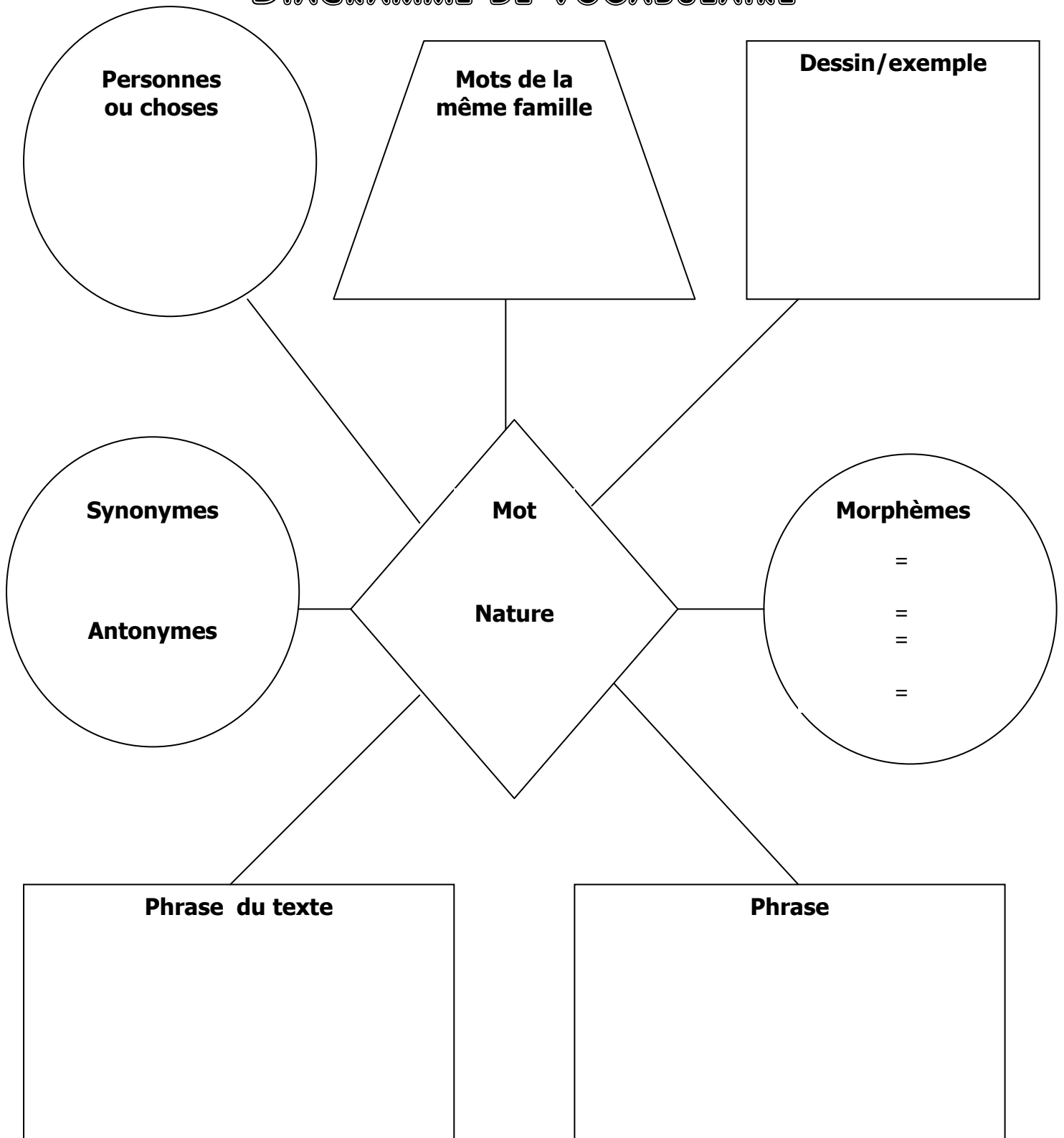
The diagram is a semantic map template. It features a central white oval with a black outline. Eight black lines radiate from the oval to eight rectangular text boxes arranged around it. Each text box contains five horizontal lines for writing. The boxes are positioned as follows: top-left, top-right, middle-left, middle-right, bottom-left, bottom-center, bottom-right, and bottom-right (further down).

Commission scolaire Kativik

Nom : _____

Date : _____

DIAGRAMME DE VOCABULAIRE



STRATÉGIE 2 : Utiliser et réinvestir les connaissances antérieures

« Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils ont déjà quelques notions sur un sujet et que les concepts abordés ont du sens à leurs yeux. Les recherches sur l'enrichissement des connaissances antérieures ont montré que l'activation de ces connaissances améliore la compréhension » (Christen et Murphy, 1991).

Si vous réussissez à aider vos élèves à établir des liens entre l'information nouvelle et les connaissances antérieures, vous les aiderez du même coup à comprendre le but de leur apprentissage, à éveiller leur intérêt et à stimuler leur curiosité. Vous leur donnerez également l'occasion d'associer la matière étudiée à leur vie et à leurs expériences personnelles. Ceci pourra contribuer à rendre la situation d'apprentissage plus concrète et pertinente pour vos élèves.

Comment font les enseignants efficaces pour aider leurs élèves à établir des liens avec leurs connaissances antérieures?

« Les chercheurs (Readence, Bean, et Baldwin, 2000) ont établi des recommandations afin de permettre aux enseignants d'aider les élèves à relier activement la nouvelle information à leurs connaissances existantes ». En suivant ces lignes directrices, on accroît également la motivation des élèves.

Pour aider les élèves à relier activement la nouvelle information à leurs connaissances existantes:

- Offrez-leur un environnement favorable et bien structuré en classe;
- Donnez-leur des tâches qui soient significatives et exigeantes sans être frustrantes;
- Divisez les tâches plus longues et plus complexes en étapes faciles à gérer;
- Enseignez à vos élèves à se fixer des objectifs réalistes;
- Donnez une rétroaction explicite et immédiate;
- Récompensez leurs réussites avec des activités agréables, des bonnes notes ou des compliments.
- Donnez-leur des occasions de formuler, de réagir activement au texte.

Il est important de se rappeler que les connaissances antérieures n'ont pas seulement rapport au contenu. Elles sont également reliées aux attitudes, aux expériences et aux connaissances générales des élèves.

Attitudes :

- La perception de soi comme apprenant ou lecteur;
- La conscience de ses intérêts et de ses forces;
- La motivation et le désir de lire.

Expériences :

- Les activités quotidiennes ayant un lien avec la lecture;
- Les événements vécus qui fournissent une base pour la compréhension;
- Les expériences vécues dans la famille et la communauté.

Connaissances :

- Du processus de lecture;
- De la matière;
- Des thèmes;
- Des concepts (idée maîtresse, théorie, numération);
- Des genres de textes (textes de fiction et textes informatifs);
- De la structure d'un texte (narration ou exposé);
- De ses objectifs scolaires et personnels.

(Macceca, p. 94)

La profondeur des connaissances acquises d'un élève est étroitement liée à ses réussites en classe, en particulier à leur rendement en lecture. Il est donc important d'apprendre à connaître vos élèves et à les évaluer de façon formelle ou informelle afin de vous faire une idée de leurs connaissances acquises. Cela vous permettra de planifier un enseignement qui se rapprochera un peu mieux de leurs besoins.

Une façon efficace de bâtir à partir de leurs bagages est de créer des expériences d'apprentissage partagées. Cela permet aux élèves d'exprimer ce qu'ils savent, de faire appel à leurs connaissances antérieures, tout en donnant aux élèves de l'information qui les rendront capables de lire efficacement afin de saisir de nouveaux concepts. Chaque élève peut alors bénéficier des expériences de ses camarades, qui peuvent les aider à réactiver des connaissances antérieures ou à trouver de nouvelles façons de relier divers éléments d'information.

Exemples d'expériences partagées d'apprentissage :

- **Démonstrations** *ex. : Faire du pain comme les Iroquoiens en faisaient.*
- **Jeux de rôles ou productions théâtrales** *ex. : Montrer comment vivaient les Iroquoiens.*

- **Activités manuelles** *ex. : Faire une carte en relief illustrant les régions physiographiques du Canada.*
- **Recherches individuelles** *ex. : Faire une recherche sur la vie des Algonquiens.*
- **Débats** *ex. : Débattre les aspects positifs et négatifs du contact des Européens avec les Inuits*
- **Aides visuelles** *ex. : Analyser des photos ou des films*
- **Lectures à voix haute** *ex. : Lire les journaux intimes des employés de la CBH*
- **Écriture libre** *ex. : Créer des journaux imaginaires tels qu'ils auraient été écrits par les premiers occupants vers l'an 1500.*

(Adapté de Macceca, p. 67)

STRATÉGIE 2 : ACTIVITÉS POUR BÂTIR LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Le tableau de relations
Énumérer-regrouper-nommer
Feuille de réflexion

Le tableau de relations

Activité

Après avoir examiné attentivement le texte que les élèves liront, déterminez les titres possibles des colonnes du tableau. Distribuez le tableau vierge aux élèves et discutez des expériences des élèves à ce sujet afin d'activer leurs connaissances antérieures. Ensemble, donnez des titres aux colonnes et demandez aux élèves d'utiliser le tableau lors de la lecture du texte. Ils peuvent ensuite utiliser le tableau de relations rempli comme outil de révision. (*Macceca, p. 112*)

Énumérer-regrouper-nommer

Activité

Écrivez le mot ou la phrase qui décrit le thème de la leçon au tableau ou sur un transparent. Demandez aux élèves de citer des mots, des phrases ou des nombres ayant un lien avec ce thème et dressez-en la liste. Si des élèves donnent des réponses qui ne semblent pas correspondre au thème, demandez-leur d'expliquer le lien qui les unit et incitez-les à établir des liens plus étroits. Lorsque la liste comporte entre 20 et 30 éléments, formez de petits groupes d'élèves et distribuez-leur la fiche *Énumérer-regrouper-nommer* (voir annexe). Demandez aux élèves de regrouper les éléments par catégories et d'éliminer ceux qui n'entrent dans aucune catégorie. Les catégories devraient correspondre aux caractéristiques et aux attributs communs aux éléments. Les élèves peuvent ajouter de nouveaux éléments aux catégories ou même réorganiser les catégories et les mots en regroupant ou en supprimant des catégories.

Feuille de réflexion

Activité

Déterminez le sujet principal du texte. Distribuez aux élèves des copies de la *Feuille de réflexion* (voir Annexe) ou recréez cette feuille sur un transparent pour rétroprojecteur ou au tableau. Présentez ce sujet en classe et demandez aux

élèves d'écrire les questions. Demandez-leur d'expliquer ce qu'ils espèrent apprendre de cette lecture. Écrivez leurs questions dans la première colonne intitulée « Mes questions ». Ensuite, demandez-leur de dire ce qu'ils savent déjà sur le sujet, et ce, même s'ils ne sont pas sûrs d'avoir raison. Notez ces interventions dans la colonne « Mes idées ». Dites aux élèves qu'ils doivent lire le texte pour trouver les réponses à leurs questions et pour déterminer si le texte vient confirmer ou infirmer leurs idées de départ. Pendant leur lecture, ils notent les idées importantes du texte dans la dernière colonne de la feuille de réflexion, « Les idées du texte ». Lorsqu'ils ont terminé la lecture, les élèves discutent de ce qu'ils ont appris et établissent des liens entre leurs questions, leurs idées et l'information présentée dans le texte.

Nom : _____

Date : _____

TABLEAU DE RELATIONS

Consignes : Écris le sujet et les titres des colonnes. Ensuite, inscris l'information du texte dans les cases appropriées.

Exemple

Sujet : La vie en Europe au Moyen Âge

Endroit	Gens	Domicile	Travail	Redevables
En ville	Paysans, érudits, serfs, affranchis	Maisons en bois très petites, rudimentaires dans les enceintes de la ville	Artisans, commerçants membres de guildes	À eux-mêmes
À la campagne	Paysans, serfs	Château ou manoir féodal	Cultiver le fief	Au seigneur

Nom : _____

Date : _____

TABLEAU DE RELATIONS

Nom : _____

Date : _____

EXEMPLE : Énumérer-regrouper-nommer

Sujet : Ma communauté					
Liste					
Maisons	toundra	centre communautaire	sentier	Coop	chasse
École	parc	village	marche	amis	volley-ball
Gymnase	visites	Stade	église	pêche	enseignants
Catégories					
Bâtiments		Activités		Personnes	
Maisons		chasse		amis	
Centre communautaire		parc		enseignants	
Coop		marche			
École		volley-ball			
Gymnase		visites			
Parc		église			
Stade					
Église					

Nom : _____

Date : _____

Énumérer-regrouper-nommer

Consignes : Écris le sujet, puis fais une liste de mots en lien avec ce sujet. Crée des catégories afin de regrouper les mots. Nomme chaque catégorie.

Sujet : _____

Liste

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Catégories

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Nom : _____

Date : _____

FEUILLE DE RÉFLEXION

Consignes : Écris le thème central du texte. Note les questions que tu te poses sur ce sujet dans la colonne « Mes questions », puis écris ce que tu sais déjà dans la colonne « Mes idées ». Après avoir lu ce texte, inscris les idées importantes du texte dans la colonne « Les idées du texte ».

Mes questions	Mes idées	Les idées du texte

STRATÉGIE 3 : Les prédictions et les inférences (déductions)

Quand on demande aux élèves de faire des prédictions avant de lire un texte, cela les aide à faire appel à des structures mentales préexistantes; plus tard cela les aide à se rappeler l'information. Les recherches ont démontré que les élèves qui sont encouragés à prédire ont un intérêt accru pour ce qu'ils sont en train de lire et une meilleure rétention après la lecture. « Le développement des compétences en prédiction chez les élèves leur permet de définir un objectif de lecture, d'augmenter leur motivation à lire, d'éveiller leur curiosité et d'accroître leur motivation à apprendre » (*Ryder et Graves, 2003*) p. 132.

En plus de faire des prédictions, il est important d'encourager les élèves à faire des inférences. « La déduction exige que le lecteur lise attentivement le texte, évalue l'information et tienne compte de sa présentation pour déterminer les faits ou les détails, l'intention de l'auteur ainsi que les liens et les relations logiques avec d'autres connaissances ». (*Macceca p.132*)

STRATÉGIE 3 : ACTIVITÉS DE PRÉDICTION ET D'INFÉRENCE

Prédiction à partir d'images
Texte et sous-texte
Guide d'anticipation

Prédiction à partir d'images

Activité

Après avoir examiné attentivement le texte que les élèves vont lire, dessinez ou réunissez trois à six images pertinentes en regard du contenu et placez-les dans l'ordre désiré. Placez les images sur la fiche *Prédiction à partir d'images* (voir Annexe) et distribuez-les aux élèves afin qu'ils travaillent en petits groupes ou individuellement, ou projetez les images sur un grand écran. Pendant que les élèves observent les images, demandez-leur de réfléchir aux liens qui existent entre elles et de faire des prédictions sur le contenu du texte. Placez les élèves en petits groupes et demandez-leur de dresser une liste de mots ou de concepts associés aux images et au sujet anticipé. Écrivez les mots et les concepts proposés au tableau. Demandez aux élèves d'examiner la liste et de trouver des mots qui n'ont pas été nommés. Pendant que les élèves lisent le texte, dites-leur d'établir des liens entre les images, d'une part, et le contenu du texte et la nouvelle information, d'autre part. En guise d'approfondissement pour stimuler les compétences métacognitives, les élèves peuvent écrire une réflexion sur leurs prédictions et sur ce qu'ils ont appris dans le texte. Ils doivent prendre en compte l'ensemble du processus. (*Macceca p. 112*)

Texte et sous-texte

Activité

Pour commencer, modélisez l'activité devant les élèves. Lisez le texte à voix haute en classe, puis sélectionnez un passage dont les élèves peuvent inférer la signification. Écrivez ce passage au tableau et dites aux élèves de l'écrire au centre de leur fiche *Le texte et le sous-texte*. Réfléchissez à voix haute et notez vos idées au tableau afin de modéliser la façon de reformuler l'information du texte dans leurs mots. Demandez aux élèves de considérer les deux phrases, puis décrivez l'information qu'ils peuvent en déduire. Les élèves doivent tenir compte du choix des mots, de la structure des phrases et des détails. En faisant des inférences, ils déterminent le sous-texte. Aidez les élèves à utiliser leurs compétences à faire des inférences pour déterminer le sous-texte. Une fois le

sous-texte défini, discutez-en en classe afin de préciser ce qu'il signifie et ce qu'il permet de supposer.

Guide d'anticipation

Activité

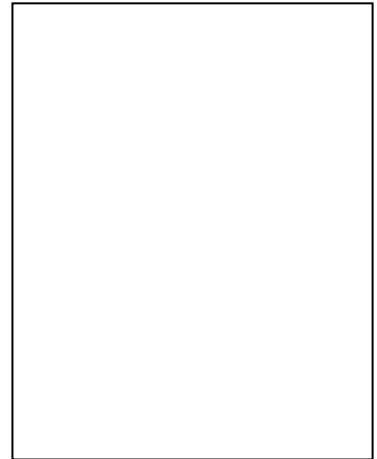
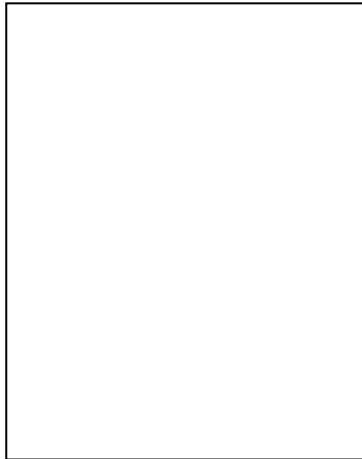
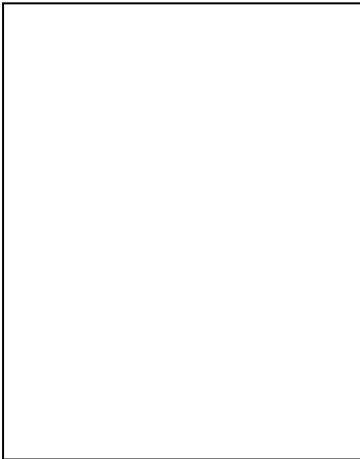
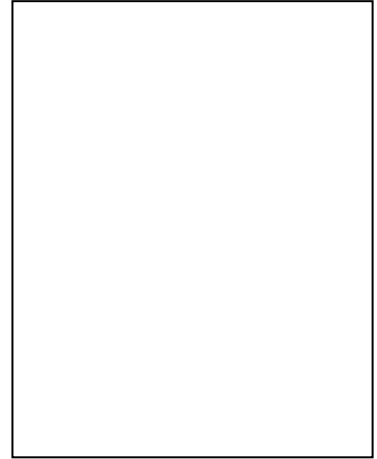
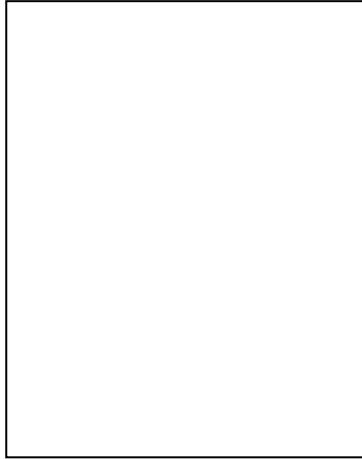
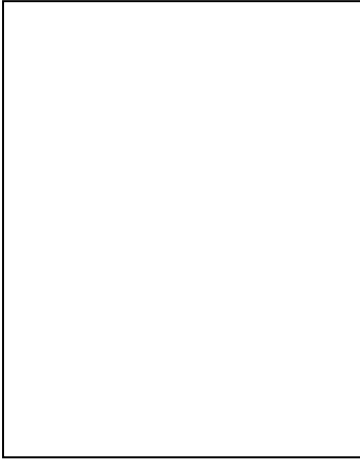
Après avoir distribué aux élèves la fiche *Guide d'anticipation* préalablement préparée, demandez aux élèves de répondre individuellement aux énoncés. Discutez de leurs réponses avec la classe ou en petits groupes afin qu'ils aient l'occasion d'approfondir leurs idées. Posez des questions pertinentes et contestez les idées des élèves, mais acceptez un large éventail de réponses. Pendant que les élèves lisent le texte, dites-leur de comparer leurs prédictions avec ce que l'auteur a voulu dire. Après la lecture, demandez-leur de considérer ce qu'ils viennent d'apprendre en regard de leur opinion de départ. En guise d'approfondissement, vous pouvez inviter les élèves à rédiger une réflexion sur leur opinion de départ et sur la façon dont la discussion et la lecture ont modifié ou confirmé cette position. (*Macceca p. 143*)

Nom : _____

Date : _____

Prédiction à partir d'images

Instructions : Écris tous les mots qui te viennent à l'esprit quand tu regardes les images. Réfléchis au sujet abordé dans le texte que tu vas lire et écris ta prédiction quant au sujet du texte.



Mots

Mes prédictions

Nom : _____ Date : _____

TEXTE ET SOUS-TEXTE

Instructions : Après la lecture, consulte ton enseignant pour déterminer un passage du texte dont tu peux inférer la signification. Ensuite, réécris le texte dans tes mots. À partir des deux phrases et en faisant appel à tes compétences à faire des inférences, écris le sous-texte.

Réécris le passage du texte dans tes mots

Passage du texte

Sous-texte

Nom : _____

Date : _____

Guide d'anticipation

Instructions : Lis attentivement les énoncés ci-dessous. Réfléchis à chaque énoncé et indique si tu es plutôt d'accord ou en désaccord en traçant un « X » à l'endroit approprié. Justifie ta réponse en répondant à la question « Pourquoi? »

EXEMPLE :

Les Iroquois étaient sédentaires à cause du milieu dans lequel ils vivaient.

D'accord : OUI Pas d'accord : _____ Pourquoi? *Les Iroquois vivaient dans une partie du Québec où le sol était riche et fertile, où il y avait de l'eau et où les plantes pouvaient pousser facilement.*

1. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

2. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

3. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

4. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

5. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

STRATÉGIE 4 : La réflexion à voix haute et le contrôle de la compréhension

La réflexion métacognitive

La réflexion à voix haute et le contrôle de sa propre compréhension aident à développer la métacognition. Comme il a été établi plus haut dans ce document, la métacognition joue un rôle prépondérant sur le plan de la compréhension en lecture. Les recherches démontrent que « les lecteurs très habiles contrôlent leur compréhension tout en lisant » (Block et Pressley, 2003 cités dans Macceca, p. 161). Les bons lecteurs sont conscients des processus de réflexion qui interviennent dans la lecture; ils se fixent des buts, les ajustent à mesure qu'ils lisent et réfléchissent à l'intention de l'auteur avant, pendant et après la lecture. Ils choisissent des stratégies appropriées quand ils rencontrent certains problèmes en cours de lecture. Les bons lecteurs sont capables de décrire ou de parler de leurs actions en lisant. Ceux-ci ont essentiellement une bonne conscience de soi. (*Macceca, p. 105*)

Qu'est-ce que la réflexion à voix haute?

«La réflexion à voix haute, que Ryder et Graves (2003) appellent la modélisation mentale, consiste en stratégies grâce auxquelles l'enseignant pense tout haut pendant qu'il lit un texte aux élèves» (Macceca, p. 161). L'enseignant lit et explique ce qu'il fait, les stratégies qu'il utilise, etc. Ceci donne aux élèves un exemple concret du raisonnement impliqué dans la lecture. «Les enseignants utilisent cette technique pour aider les élèves à verbaliser leurs réflexions pendant qu'ils lisent afin qu'ils puissent reproduire ce processus lorsqu'ils liront individuellement. Les recherches montrent que la conscience métacognitive sollicitée par les stratégies de réflexion à voix haute améliore de façon significative les résultats des élèves lors des tests de compréhension, accroît leurs compétences de contrôle de la compréhension et les rend plus habiles à sélectionner des stratégies de réparation pour surmonter les problèmes de compréhension en lecture». (Block et Israel 2004, cités dans Macceca, p. 162).

Comment pratiquer la réflexion à voix haute?

Voici les étapes à suivre pour mettre en pratique la réflexion à voix haute (Readence, Bean et Baldwin, 2000) :

- Choisissez un court extrait d'un texte. Ce passage devrait être assez difficile de manière à ce que votre réflexion et votre raisonnement soient pertinents et utiles aux élèves. Si le texte est trop facile, les élèves ne s'y intéresseront pas.
- Pensez aux commentaires que vous pouvez faire à voix haute en fonction des expériences des élèves. Comme le texte n'est pas difficile pour vous, vous devez faire en sorte de modéliser les compétences métacognitives qui aideront vos élèves.
- Avant de commencer la réflexion à voix haute, expliquez aux élèves ce que vous allez faire de façon explicite, de manière à ce qu'ils sachent à quoi s'attendre et ce qu'ils vont apprendre en vous écoutant.
- Pendant que vous lisez le texte aux élèves, arrêtez-vous de temps à autre et ajoutez vos commentaires au besoin. Gardez un moment de silence après chaque commentaire pour donner aux élèves le temps d'intégrer vos stratégies de réflexion. Il peut leur être difficile de suivre le raisonnement d'une autre personne, donc il faut leur donner le temps de traiter l'information.
- Pour terminer, encouragez les élèves à vous poser des questions sur votre raisonnement ou sur la stratégie de réflexion à voix haute.
(Macceca, p. 163)

Vérifier la compréhension

Il est important d'apprendre à vos élèves à vérifier leur compréhension pendant qu'ils sont en train de lire; c'est une partie importante du processus de lecture. Les élèves doivent en arriver au point où ils sont capables de se poser des questions pour vérifier leur propre compréhension. Par exemple, *Est-ce que je comprends ce que je viens de lire? Quelles parties du texte étaient confuses ou peu claires pour moi?* (Macceca, p. 163).

STRATÉGIE 4 ACTIVITÉS DE RÉFLEXION À VOIX HAUTE ET LE CONTRÔLE DE LA COMPRÉHENSION

Réflexion à voix haute – Prélecture
Réflexion à voix haute – Recherche de l'information importante
Réflexion à voix haute – Activation des connaissances antérieures
Réflexion à voix haute – Signification des mots
Réflexion à voix haute – Prédiction

Réflexion à voix haute - Prélecture

Activité

Présentez un texte aux élèves. Décrivez aux élèves ce qui vous a attiré dans ce texte, comment vous avez su que vous aimeriez le sujet, combien de fois vous avez lu des textes sur le même sujet, etc. Expliquez l'utilisation des illustrations, des diagrammes, des exemples, des photographies, des titres, du niveau de vocabulaire, de l'organisation, etc., qui peuvent vous aider à comprendre le texte. Prenez le texte et dites :

La première fois que vous regardez un texte, pensez à ce que vous souhaitez apprendre sur un sujet. Lisez les titres et les exemples pour voir si vous avez déjà lu un texte semblable. Survolez le texte pour voir s'il contient trop de mots difficiles. Déterminez également si le texte comprend trop peu d'illustrations ou trop peu d'information. Vérifiez la table des matières, les activités, les mots clés et les schémas. Essayez de prédire le contenu du texte. (adapté de Block et Israel, 2004) (Macceca, p. 165)

Réflexion à voix haute : la recherche de l'information importante

Activité

Prenez le dossier documentaire et choisissez un texte que les élèves n'ont pas encore lu. Dites tout haut :

Au début d'un chapitre ou d'un livre, l'auteur donne des indices pour vous aider à repérer l'information la plus importante. Il répète certains mots et reprend certaines idées plus souvent que d'autres. Un autre indice est que l'idée la plus importante est souvent suivie par une phrase qui donne un exemple ou qui

commence par les mots « par exemple » ou « pour illustrer ceci ». De plus, une fois que vous savez où l'auteur insère les idées principales dans les paragraphes, il devient plus simple de trouver les éléments les plus importants. Par exemple, dans cet extrait, les éléments les plus importants pour l'auteur se trouvent ici (montrez une phrase qui contient une idée clé et expliquez comment vous savez que c'est important) (Adapté de Block et Israel, 2004) (Macceca, p. 167)

Demandez aux élèves de suivre tandis que vous lisez le paragraphe suivant. Faites-les travailler en dyades pour trouver les indices qui permettent de déterminer l'idée ou la phrase principale de ce paragraphe. Invitez les élèves à utiliser la réflexion à voix haute : la recherche de l'information importante en grand groupe, en petits groupes, en dyades et individuellement jusqu'à ce que tous puissent le faire seuls. Conseillez chaque élève individuellement pendant la lecture en silence.

Réflexion à voix haute – Activation des connaissances antérieures

Activité

Donnez un texte à lire aux élèves. Lorsqu'ils ont lu environ quatre pages, interrompez-les et dites-leur :

Ce que vous savez sur un sujet avant la lecture est très important. Une fois que vous commencez à lire, il est important de réfléchir à vos connaissances et à vos expériences en lien avec l'information contenue dans le texte. Vous pourriez laisser errer votre esprit au lieu de vous concentrer sur les mots et les détails, mais cela ne donnerait pas grand-chose. Les bons lecteurs suivent attentivement le fil du texte et font de courtes pauses pour se rappeler leurs connaissances antérieures ou leurs expériences semblables. En lisant la page suivante avec vous, je vais vous montrer les liens que je fais avec ce que je connais déjà.

À l'aide d'un transparent montrant une page de texte, indiquez aux élèves les phrases auxquelles vous associez des connaissances antérieures pertinentes. Montrez-leur comment vous activez vos expériences personnelles semblables et comment vous éliminez les connaissances antérieures non pertinentes ou inexactes. Lisez une phrase, puis décrivez un événement vécu qui renchérit sur la nouvelle information donnée dans la phrase. Assurez-vous de présenter les liens très clairement. Demandez à la classe de s'exercer à l'activation des connaissances antérieures et d'en discuter. Invitez les élèves à utiliser la réflexion à voix haute en petits groupes, en dyades, puis individuellement. (Macceca, p. 168)

Réflexion à voix haute : la signification des mots

Activité

Avant de lire un texte dans le dossier documentaire, demandez aux élèves de repérer les mots qu'ils ne reconnaissent pas ou ne comprennent pas. Écrivez ces mots au tableau. Lisez le texte à voix haute avec les élèves. Lorsque vous arrivez à un mot inconnu, dites aux élèves :

Voici un mot que je ne connais pas. Je peux faire certaines choses pour essayer de découvrir sa signification. Premièrement, je vais relire la phrase pour voir si je peux la décoder. Non, ça n'a pas fonctionné. Je vais lire quelques phrases avant et après le mot pour voir si elles contiennent des indices. Y a-t-il des indices contextuels? S'il n'y en a pas, je peux essayer de trouver la signification du mot à partir de sa racine. Est-ce que j'ai déjà vu ce mot dans une autre situation ou dans un autre livre? Qu'est-ce que je me rappelle? J'ai déjà lu sur ce sujet. Je vais réfléchir à ce dont je me souviens afin de trouver des indices.

Assurez-vous de dire aux élèves qu'ils ne doivent pas se poser toutes les questions de votre modélisation lorsqu'ils essaient de trouver la signification du mot. Ils peuvent s'arrêter lorsqu'ils trouvent une réponse possible. Laissez les élèves utiliser les indices pour trouver la signification des mots qu'ils ont sélectionnés. Incitez-les à vérifier les significations dans le dictionnaire. Ils deviendront ainsi plus à l'aise avec l'utilisation d'indices contextuels. (Macceca, p. 170)

Réflexion à voix haute – la prédiction

Activité

Lisez un court passage d'un texte. Faites quelques prédictions sur ce qui pourrait arriver plus loin dans le texte. Afin d'expliquer la façon de faire des prédictions justes, faites des pauses et décrivez ce qui, dans le texte, vous a aidé à faire votre prédiction. Poursuivez la lecture et faites une réflexion à voix haute sur votre prédiction :

Ma prédiction c'est X. Je fais cette prédiction à partir des indices donnés par l'auteur. L'auteur a utilisé certains mots et il a répété certaines expressions. Voilà les questions que je me suis posées en lisant afin de faire des prédictions :

- *Quels indices l'auteur donne-t-il?*
- *Qu'est-ce que je savais déjà qui m'a aidé à faire une prédiction juste?*
- *Qu'est-ce que je n'ai pas vu et qui m'a fait faire une prédiction erronée?*

Pendant quelques semaines, demandez aux élèves de s'exercer à utiliser plus d'indices ou des indices différents, pour faire des prédictions. (Macceca, p. 172)

Nom : _____

Date : _____

Réflexion à voix haute - Prélecture

Consignes : Avant de commencer la lecture, fais un survol du texte et écris tes questions ainsi que les réponses possibles. Après avoir lu le texte, réponds aux questions de réflexion sur la lecture.

Questions pendant le survol du texte

En regardant les images, je me suis posé
les questions suivantes :

Réponses possibles :

Réflexion sur la lecture

À quelles questions ai-je répondu correctement?

Pourquoi ai-je pu répondre correctement à ces questions?

À quelles questions puis-je répondre après la lecture?

STRATÉGIE 5 : Le rôle du questionnement

Confucius a dit : « Je ne cherche pas à connaître les réponses, je cherche à comprendre les questions. » Réfléchir et apprendre est un prolongement du questionnement. Le questionnement fait partie intégrante du processus de réflexion, c'est donc un élément essentiel de l'apprentissage. Il faut que les élèves développent leurs aptitudes à poser des questions afin de pouvoir résoudre des problèmes, d'utiliser la pensée critique et de prendre des décisions. (Macceca, p. 175)

Le questionnement devrait :

- **Stimuler l'intérêt des élèves et les motiver à apprendre** *ex. : À quoi notre pays ressemblerait-il s'il n'y avait aucune loi?*
- **Mettre la matière de la leçon en évidence** *ex. Pourquoi est-ce que l'emplacement de Montréal était un bon endroit pour une ville?*
- **Établir des liens entre la matière de la leçon, ce que les élèves ont étudié et ce qu'ils savent déjà** *ex. Compte tenu de ce que vous avez appris sur les Iroquoiens, en quoi sont-ils différents des Inuits?*
- **Structurer une compréhension d'ordre supérieur** *ex. Quel rôle a joué l'agriculture dans la vie des groupes sédentaires?*

Adapté de Macceca, p. 176.

Les recherches sur les stratégies de questionnement démontrent que le **temps de réflexion** et le **temps d'attente** ont un impact sur le rendement des élèves. Le temps de réflexion est le temps accordé par l'enseignant avant que les élèves répondent, alors que le temps d'attente est la période de temps pendant laquelle l'enseignant attend après qu'un élève ait fini de parler avant de dire quelque chose. Il est démontré que l'accroissement de ces deux périodes de temps améliore le taux de rendement des élèves, leur capacité de rétention de l'information et la longueur de leurs réponses. (Macceca, p. 177)

STRATÉGIE 5 ACTIVITÉS DE QUESTIONNEMENT

Survol du texte à l'aide du questionnement
Questions d'aide à la lecture
Codage du texte
Journal de questions
Défi à l'enseignant

Survol du texte à l'aide du questionnement

Activité

Choisissez le texte à présenter aux élèves. Dites aux élèves de le survoler en examinant les images et les exemples du texte. Modélisez la stratégie en réfléchissant à voix haute lorsque vous examinez les exemples et invitez les élèves à faire part de leurs réflexions. Demandez aux élèves d'indiquer l'exemple qui, selon eux, est le plus important et de justifier leur choix. Dites-leur de formuler des questions sur l'exemple et sur le texte, et écrivez ces questions sur des papillons adhésifs amovibles.

Pendant qu'ils formulent leurs questions, faites remarquer aux élèves les moments auxquels ils font appel à leurs connaissances antérieures. Incitez-les à prédire les réponses à leurs questions. Résumez les questions et les réponses pour la classe, puis demandez aux élèves de lire le texte. Amenez les élèves à réfléchir aux questions qu'ils ont formulées avant la lecture et aux réponses qu'ils ont données en leur demandant de déterminer leurs bonnes réponses, ce qui leur a permis de répondre à ces questions et les questions pour lesquelles ils ont dû découvrir les réponses.

Les élèves peuvent faire un survol de la lecture du texte en groupe, puis individuellement, à l'aide de la fiche *Survol du texte à l'aide du questionnement*. Dites-leur d'arrêter avant d'atteindre la fin du texte afin de discuter de leurs questions et des réponses possibles. Demandez-leur de justifier et d'expliquer leurs prédictions. (*Macceca p. 179*)

Question d'aide à la lecture

Activité

Distribuez la fiche *Les questions d'aide à la lecture* aux élèves. Avant que les élèves commencent à lire un texte, dites-leur de regarder le titre, la table des matières, les sous-titres, les mots clés, les images, les diagrammes et d'autres

éléments. Demandez aux élèves de formuler des questions sur ce qu'ils ont vu. Ils doivent indiquer précisément les éléments qui les ont conduits aux questions. Invitez les élèves à présenter leurs questions au reste de la classe et à en expliquer l'origine. Ensuite, dites-leur de commencer la lecture du texte. Pendant la lecture dirigée, faites des pauses et dites aux élèves de noter les éléments importants. Avant de reprendre la lecture, les élèves doivent noter des questions qui vont leur permettre de mieux comprendre le sujet et d'apprendre des choses. Enfin, proposez aux élèves de consigner les questions que le texte n'aborde pas, mais auxquelles ils souhaitent trouver une réponse. (*Macceca p. 184*)

Codage du texte

Activité

Écrivez au tableau les codes que les élèves peuvent utiliser pour annoncer le texte.

?	Je ne comprends pas
+	Je veux en savoir plus
*	Important
N	Nouvelle information
L	Liens
S	Sujet du texte
Ess	Idée essentielle

Ne présentez que les deux premiers codes aux lecteurs débutants tandis que les lecteurs plus avancés peuvent en utiliser davantage. Distribuez des papillons adhésifs amovibles aux élèves et dites-leur de les coller et d'y indiquer le code approprié à mesure qu'ils lisent. Une fois qu'ils ont terminé, demandez-leur de formuler des questions correspondant à leurs codes. Lors d'une discussion de classe, invitez les élèves à répondre et à en proposer de nouvelles. (*Macceca p. 192*)

Journal de questions

Activité

Distribuez un petit journal aux élèves et expliquez-leur qu'ils rédigeront un *journal de questions* pendant l'année en lien avec leurs tâches de lecture. Dites aux élèves de noter le titre du texte ainsi que la date, puis d'écrire les questions qu'ils se posent sur le texte. Ils doivent laisser de l'espace afin de pouvoir répondre à ces questions et à toute question qu'ils pourraient ajouter après la lecture. Montrez-leur un exemple d'une entrée de journal sur un transparent afin qu'ils comprennent le format à adopter. Demandez aux élèves de présenter leurs questions lors d'une discussion en classe. Pendant la discussion, amenez les élèves à proposer des réponses et examinez d'autres façons de poser la même

question. Assurez-vous que les élèves posent leurs questions selon la taxonomie de Bloom et, pendant la discussion, modifiez les questions pour les rendre conformes aux niveaux plus complexes. Les niveaux de la taxonomie de Bloom, allant du superficiel vers le complexe, sont la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. (*Macceca, p. 195*)

Défi à l'enseignant

Activité

Donnez aux élèves un texte choisi à lire en petits groupes ou en dyades. Demandez-leur de lire le texte très attentivement. Expliquez-leur que l'objectif est de formuler des questions sur le texte auxquelles vous ne pourrez pas répondre. Lisez le texte en silence pendant que les élèves lisent et écrivent leurs questions, et notez vous-même plusieurs questions sur le texte. Lorsque le temps prévu pour la lecture et la formulation des questions est écoulé, asseyez-vous devant les élèves et invitez-les à vous poser leurs questions sur le texte à tour de rôle. Demandez à un élève de noter les questions et les réponses afin de pouvoir les remettre ultérieurement aux élèves pour révision. (*Macceca, p. 201*)

Nom : _____

Date : _____

Survol du texte à l'aide du questionnement

Instructions : Avant de commencer la lecture, fais un survol du texte et écris tes questions ainsi que les réponses possibles. Après avoir lu le texte, réponds aux questions de réflexion sur la lecture.

Questions pendant le survol du texte

En regardant les images, je me suis posé les questions suivantes :

Réponses possibles :

Réflexion sur la lecture

À quelles questions ai-je répondu correctement?

Pourquoi ai-je pu répondre correctement à ces questions?

À quelles questions puis-je répondre après la lecture?

Nom : _____

Date : _____

Instructions : Avant de commencer à lire, fais un survol du texte et écris tes questions. Pendant ta lecture, prends des notes et écris tes questions. Après la lecture, écris les questions que tu te poses encore sur le sujet.

Questions avant la lecture	
Quand je regarde... :	Je me demande...
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Questions pendant la lecture	
En lisant, j'ai remarqué que...	Je me demande:
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Questions après la lecture	
Je veux connaître...	Je me demande :
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Nom : _____ Date : _____

Journal de questions

Texte : _____

Questions avant la lecture	Réponses possibles
Questions pendant la lecture	Réponses possibles
Questions après la lecture	Réponses possibles

STRATÉGIE 6 : Le résumé

Résumer est une compétence difficile à acquérir pour les élèves bien qu'elle soit grandement profitable aux lecteurs. Par contre, il est important de prendre le temps de leur enseigner cette stratégie car elle les aide à repérer les idées maîtresses et les idées secondaires, à identifier et mettre de côté l'information redondante et superflue, à analyser la structure du texte, à en clarifier le sens, à prendre des notes et à réfléchir sur ce qu'ils viennent de lire.

Bref, les élèves doivent apprendre à distinguer l'information importante de celle qui ne l'est pas. Résumer peut être un moyen pour l'élève de vérifier sa propre compréhension. Quand on demande aux élèves de résumer, les élèves portent beaucoup d'attention à ce qu'ils lisent. Les recherches sur la lecture démontrent que les élèves réussissent mieux à synthétiser l'information s'ils la formulent dans leurs propres mots. Quand ils traduisent les idées qu'ils ont lues en leurs propres termes, ils peuvent plus facilement se rappeler cette information pour accomplir une tâche donnée d'apprentissage. Ils « doivent se servir de leur propre langage afin d'établir des liens entre les concepts d'une part, et entre les concepts à leurs connaissances et expériences antérieures, d'autres part ». (Macceca, p. 202)

Les étapes de la rédaction d'un résumé

En amenant vos élèves à suivre ces étapes quand ils résument un texte, vous leur fournissez un cadre de travail, une structure. Cela les aidera également à améliorer leur compréhension générale des textes qu'ils seront appelés à lire.

- Supprimer toute information non nécessaire;
- Supprimer l'information redondante;
- Nommer des catégories ou des listes de détails;
- Repérer et indiquer les idées principales de l'auteur;
- Choisir ou rédiger une phrase d'introduction.

STRATÉGIE 6 ACTIVITÉS SUR LE RÉSUMÉ

Lire, masquer, se souvenir, rappeler
Rappel en ordre d'importance
Information essentielle

Lire, masquer, se souvenir, rappeler

Activité

Modélisez la stratégie à l'aide de la réflexion à voix haute. Formez des dyades et donnez-leur un texte à lire. Dites à tous les élèves de lire une petite partie du texte en silence, selon ce que leur main peut cacher. Après la lecture, un des élèves masque le texte lu, se tourne vers son camarade et essaie de dire ce qu'il a lu dans ses mots. L'autre élève vérifie l'information rappelée et fournit les éléments manquants au besoin. Les élèves inversent ensuite les rôles puis lisent une autre partie du texte. Lorsqu'ils ont lu tout le texte, les élèves peuvent rédiger un résumé et le présenter à la classe. Utilisez un rétroprojecteur pour évaluer les résumés, pour discuter des façons de les rendre plus efficaces, etc. (*Macceca, p. 206*)

Rappel en ordre d'importance

Activité

Distribuez des bandelettes de papier aux élèves. Lorsqu'ils commencent à lire le texte, demandez aux élèves d'écrire des phrases qu'ils considèrent comme importantes en regard du sujet. Ils peuvent tirer les phrases directement du texte ou faire des inférences, et les phrases doivent rappeler le contenu du texte. Dites aux élèves d'utiliser la fiche *Le rappel en ordre d'importance* pour évaluer et trier les idées en trois catégories : les idées très importantes, les idées d'importance moyenne et les idées moins importantes. Rappelez-leur de commencer par les phrases très importantes et les phrases moins importantes, car c'est le moyen le plus simple d'évaluer l'information. Demandez aux élèves de justifier leurs choix. Invitez les élèves à indiquer les idées qui seraient les plus utiles s'ils devaient faire un résumé. (*Macceca p. 210*)

Information essentielle

Activité

Présentez un extrait d'au maximum trois paragraphes d'un texte simple aux élèves. Demandez-leur de le lire en silence. Rappelez-leur de porter attention aux

idées importantes du texte. Lorsqu'ils ont fini de lire, distribuez-leur la fiche L'information essentielle. Demandez aux élèves d'indiquer les idées importantes du texte et écrivez-les au tableau ou sur un transparent. Avec la classe, essayez de condenser l'information en 25 mots ou moins. (*Macceca, p. 215*)

Nom : _____

Date : _____

Rappel en ordre d'importance

Consignes : Écrivez les phrases importantes du texte sur différentes bandelettes de papier. Ensuite, classez les idées suivant trois catégories : les idées très importantes, les idées d'importance moyenne et les idées moins importantes.

Idées très importantes:

Idées d'importances moyennes:

Idées moins importantes :

STRATÉGIE 7 : Utilisation de représentations visuelles du texte et de l'imagerie mentale

Représentation visuelle

En apprenant à vos élèves à faire appel à des représentations visuelles, vous les encouragerez à se construire des images mentales pendant qu'ils lisent. Cela les aidera à rehausser leur compréhension en lecture. En plus de se créer leurs propres représentations mentales pendant une lecture, il est important pour eux d'apprendre à se servir du matériel visuel qui accompagne un texte écrit.

Quand l'élève se crée des images mentales, il crée dans son esprit un modèle organisationnel qui l'aidera à comprendre les textes. Les images qu'il utilise deviennent des déclencheurs de rappels de souvenirs. « Plusieurs études de recherches sur la construction d'imagerie mentale démontrent que cette stratégie facilite au lecteur la rétention du texte pour lequel il s'est formé des images mentales et aiguise sa capacité d'identifier les incohérences dans ce qu'il est en train de lire. » (Gambrell et Koskinen 2002)

L'enseignement de cette stratégie peut être difficile. Cela impliquera une bonne dose de créativité. Vous devrez modeler cette stratégie pour vos élèves, ce qui peut se faire très efficacement en utilisant un processus de penser-tout-haut, où vous verbalisez vos pensées en lisant un texte. Comme étape subséquente, vous pourrez demander à vos élèves de développer les images que vous avez décrites. Vous les inviterez progressivement à partager leurs propres images. La clé ici, comme pour toute autre stratégie, c'est de donner aux élèves le temps de la pratiquer. (Macceca, p. 165)

Les images mentales

Les élèves doivent apprendre que les images accompagnant un texte transmettent de l'information importante. Elles peuvent servir à faciliter la lecture et à trouver des renseignements supplémentaires.

Activités rapides et faciles pour exploiter les images

- Donnez aux élèves des images variées qui pourraient accompagner le texte. Demandez-leur de créer des légendes pour ces images. En faisant cela, ils feront la synthèse et le résumé des concepts clés et des idées principales de manière très condensée.
- Donnez aux élèves un texte informatif sans supports visuels et demandez-leur de concevoir des images visuelles pour ce texte. Dites-leur de réfléchir à la taille de l'image, à sa position dans la page, etc. pour rendre le texte plus attrayant et informatif.

- Demandez à vos élèves de créer des bandes dessinées en lien avec le contenu du texte. Invitez-les à travailler deux par deux. L'ajout de l'humour aide les élèves à s'impliquer dans l'activité.
- Présentez de nouveaux concepts avec un livre d'images. Bien des enseignants au niveau secondaire ont observé que l'utilisation de livres d'images conçus pour des lecteurs beaucoup plus jeunes aide les élèves plus âgés à retenir l'information nouvelle. Les livres d'images contribuent à activer leurs connaissances antérieures avant la lecture et à créer dans leur esprit un cadre schématique pour l'ajout de nouveaux renseignements.

(Macceca, p. 166)

STRATÉGIE 7 UTILISATION DES REPRÉSENTATIONS VISUELLES DU TEXTE ET DE L'IMAGERIE MENTALE

Imagerie guidée
Dessins parlants
Imaginer, raffiner, prédire et confirmer
Présentations visuelles

Imagerie guidée

Activité

Une fois que les élèves ont pu s'exercer à se créer des images mentales, présentez-leur le scénario d'imagerie guidée. Placez une note sur la porte de la classe pour éviter les interruptions, éteignez les lumières et fermez les rideaux ou les stores. Dites aux élèves de s'installer confortablement (peut-être par terre), de fermer les yeux, de se détendre du mieux qu'ils le peuvent et de vous écouter attentivement tandis que vous lisez le scénario. Suggérez des images, une phrase à la fois, et parlez lentement, mais clairement. Répétez les mots et les phrases, et arrêtez-vous régulièrement pour donner aux élèves l'occasion de raffiner les images qui apparaissent dans leur tête. Après la lecture du scénario, laissez les élèves « se réveiller » lentement. Demandez-leur de décrire et d'expliquer leurs images. Dites-leur de raconter ce qu'ils ont entendu, vu et ressenti. Vous pouvez inviter les élèves à rédiger un paragraphe en écriture minute afin de faciliter leur participation à la discussion. Pendant la discussion, soulignez les ressemblances entre les images et le contenu du texte. (*Macceca, p. 236*)

Dessins parlants

Activité

Dites aux élèves de fermer les yeux et de visualiser une image mentale d'un sujet que vous avez choisi. Par exemple, en mathématiques, si vous choisissez les fractions, les élèves peuvent se représenter une pizza ou un gâteau coupé en parts égales. Une fois qu'ils ont créé leur image, demandez-leur de dessiner ce qu'ils voient, si nécessaire en écrivant les noms des éléments, des endroits, des personnes, etc. Formez ensuite des dyades afin que les élèves puissent se montrer leurs dessins, en discuter et les justifier. Invitez-les à poser des questions à leurs camarades sur leurs dessins. Réunissez tous les élèves et consignez sur un transparent de la fiche *Les dessins parlants*, toute l'information

que les élèves ont trouvée. Dites aux élèves de lire le texte en gardant leurs images à l'esprit. Après la lecture, demandez-leur de faire un autre dessin pour montrer ce qu'ils ont appris. Invitez-les alors à discuter de leurs dessins avec leurs camarades et à poser des questions sur leurs dessins. (*Macceca, p. 240*)

Imaginer, raffiner, prédire et confirmer

Activité

Dites à vos élèves de fermer les yeux et de visualiser tout ce qu'ils peuvent sur le sujet. Encouragez-les à utiliser tous leurs sens. Demandez-leur de décrire leurs images mentales et notez leurs descriptions sur un transparent de la fiche *Imaginez, raffiner, prédire et confirmer* que la classe pourra utiliser à des fins de révision. Ensuite, modélisez la façon d'ajouter des détails et de l'information aux images et notez ces éléments sur le transparent. Invitez les élèves à faire de même. Une fois de plus, à l'aide de la réflexion à voix haute, faites au moins une prédiction sur ce que vous vous attendez à trouver dans le texte à partir de vos images mentales et demandez aux élèves de faire la même chose. Les élèves lisent le texte. Après la lecture, dites-leur de revoir leurs prédictions pour vérifier si elles étaient justes. Modélisez la façon de revoir les prédictions et d'intégrer la nouvelle information. Il est important de modéliser exactement comment retourner au texte pour trouver les éléments clés afin de vérifier les prédictions. (*Macceca p. 248*)

Présentations visuelles

Activité

Faire lire aux élèves un texte qui contient beaucoup d'images (graphiques, illustrations, diagrammes, cartes, photographies, légendes). Ensuite, demandez-leur de quelle façon ils pourraient représenter ce texte visuellement, et pourquoi. Par le questionnement et la discussion, amenez les élèves à constater qu'il y a de multiples manières de représenter le texte visuellement. Invitez-les à discuter en vue de déterminer le format de présentation visuelle qui conviendrait le mieux pour exprimer l'information. Posez-leur des questions pour les aiguiller si nécessaire. Par exemple, si le texte analyse un sondage ou d'autres données statistiques, discutez de la représentation visuelle la mieux adaptée (un diagramme circulaire ou un diagramme à bandes). Laissez les élèves travailler en petits groupes pour développer une présentation visuelle du texte. Par la suite invitez-les à montrer leurs présentations à la classe. (*Macceca, p. 252*)

Nom : _____

Date : _____

L'INFORMATION ESSENTIELLE

Consignes : Lis le premier extrait du texte, note les idées importantes et rédige un résumé. Ensuite, lis le deuxième extrait et note de nouveau les idées importantes. Condense toute l'information dans un nouveau résumé.

Idées importantes du premier extrait:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Résumé:

Résumé condensé:

Nom : _____

Date : _____

Dessins parlants

Avant la lecture	Ferme les yeux et réfléchis au sujet. Dessine ce que tu vois. Discute de ton dessin avec un camarade.
Après la lecture	Lis le texte, puis fais un nouveau dessin de ce que tu as appris.
Qu'est-ce qui est différent?	Décris les différences entre ton premier dessin et ton deuxième dessin.

Nom : _____ Date : _____

Imaginer-raffiner-prédire-confirmer

Imaginer	Raffiner
Prédire 	
Confirmer 	

STRATÉGIE 8 : L'utilisation de la structure et des caractéristiques du texte

«Les lecteurs habiles cherchent automatiquement à décoder la structure sous-jacente d'un texte afin de saisir la hiérarchie des relations entre les idées. En outre, ils distinguent rapidement les idées importantes des moins importantes ». *(Vacca et Vacca 2005 tel que cité dans Macceca, p. 255)*

Structure du texte

Les recherches démontrent que l'enseignement de la structure de textes informatifs contribue à améliorer la compréhension en lecture ainsi que la mémorisation de l'information. *(Duke et Pearson 2002)*

L'enseignement direct en matière de structure de textes aidera l'élève à anticiper, vérifier et comprendre ce qu'ils lisent. « De plus, les élèves qui sont familiers et à l'aise avec une grande variété de structures de textes ont une lecture plus fluide et peuvent rédiger des textes selon la structure qui répond le mieux à leurs besoins ». *(Macceca, p. 254)*

La structure d'un texte comprend une page de titre, des crédits, une table des matières, un avant-propos, un glossaire, un index, des chapitres, des images, des titres, des sous-titres, etc.

Caractéristiques du texte

« Mieux les élèves comprennent les formats des manuels scolaires et des livres informatifs, plus ils sont en mesure de se rappeler ce qu'ils ont lu, de construire du sens, de raffiner leur compréhension et d'appliquer les idées nouvelles à diverses situations » *(Macceca, p. 254)*. L'enseignant devrait attirer l'attention des élèves sur les différentes caractéristiques d'un texte pendant qu'ils feuilletent les livres.

Mots spécifiques à chaque structure de texte *(Macceca, p.258)*

La description	Par exemple, pour commencer, aussi, en fait, de plus, caractéristique de, comme, identique à, entre, ressembler à, à l'extérieur, en dessous, derrière, en bas, près de, sur, avec, sous, à côté de, en face de, à droite de, à gauche de...
L'énumération	Le... (date), peu de temps après, maintenant, avant, après, ensuite, par la suite, dès que, lorsque, quand, premièrement, deuxièmement, troisièmement, alors, finalement, enfin, à la fin, entre temps, au début, pendant, au départ, immédiatement, avant que, peu de

	temps après, aujourd'hui, bientôt, jusqu'à ce que, pendant que...
La comparaison	Bien que, comme, contrairement à, tous deux, mais, comparé à, différent de, ou, ni... ni..., même si, malgré que, d'autre part, autrement, même que, en commun...
La relation de cause à effet, le problème et ses solutions possibles	En conséquence, par conséquent, car, à commencer par, finalement, d'abord, pour cette raison, comment, si... alors..., de façon à, mène à, afin de, est causé par, à cause de, néanmoins, ensuite, depuis, afin que, c'est pourquoi, alors...

STRATÉGIE 8 ACTIVITÉS SUR L'UTILISATION DE LA STRUCTURE ET DES CARACTÉRISTIQUES D'UN TEXTE

Chasse au trésor
Rédaction de légendes

Chasse au trésor

Activité

Activez les connaissances antérieures des élèves sur les caractéristiques des textes en leur posant des questions. Revoyez les différentes caractéristiques d'un manuel scolaire en le feuilletant avec les élèves. Formez des groupes de quatre élèves. Distribuez la fiche *Chasse au trésor* (voir Annexe) et dites aux élèves de la remplir ensemble. Pendant qu'ils travaillent, circulez dans la classe pour les aider au besoin. Lorsqu'ils ont terminé, invitez les groupes à présenter leurs réponses. Écrivez les réponses au tableau et discutez-en. (*Macceca p. 258*)

Rédaction de légendes

Activité

Expliquez aux élèves l'importance des légendes qui accompagnent les images dans les dossiers documentaires. Invitez-les à feuilleter leur dossier afin d'examiner les liens entre les légendes et les concepts clés du texte. Une fois que les élèves ont terminé une lecture, rassemblez avec eux un certain nombre d'images qui pourraient accompagner le texte.

Supprimez les titres et les légendes des images. Prenez une image et modélisez la rédaction d'une légende (soyez bref et faites ressortir les points importants). Encouragez les élèves à poser des questions. Présentez une autre image et demandez aux élèves de rédiger une légende avec la classe. Revoyez la démarche. Ensuite, faites travailler les élèves en petits groupes. Distribuez des papillons adhésifs amovibles et la même image à chaque groupe, puis demandez aux élèves de s'inspirer du texte pour rédiger une légende appropriée sur un papillon adhésif amovible. À mesure que les élèves présentent leurs légendes, écrivez-les au tableau. Par la suite, synthétisez avec les élèves toutes les légendes en une seule pour la classe. (*Macceca, p. 262*)

Nom : _____ Date : _____

Chasse au trésor

Consigne: Avec tes camarades, feuillette ton manuel scolaire afin de répondre aux questions suivantes.

1. Index :

Nombre de pages _____

Position dans le texte _____

Cherche un sujet clé dont il est question dans plusieurs pages.

Écris-le ici. _____

Trouve un sujet dont il est question dans une seule page.

2. Table des matières :

Nombre de pages _____

Position dans le texte _____

Nombre de chapitres _____

Cite trois chapitres qui t'intéressent

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____

3. Glossaire :

Nombre de pages _____

Position dans le texte _____

Quel type d'information le glossaire contient-il? Comment un glossaire peut-il t'être utile?

4. Chapitres

Observe la première page d'un chapitre. Indique l'information que tu vois ici.

Observe la dernière page d'un chapitre. Qu'est-ce que tu y trouves? En quoi cela peut-il t'aider?

5. Mots en caractères gras :

Énumère trois mots en caractères gras qui apparaissent dans le même chapitre.

i. _____

ii. _____

iii. _____

Quelle est leur signification? Comment peux-tu utiliser le dossier documentaire pour trouver la signification des mots?

6. Photographie :

Numéro de page _____

Description _____

Observe la photographie et la légende. Indique ce que tu as appris.

7. Images :

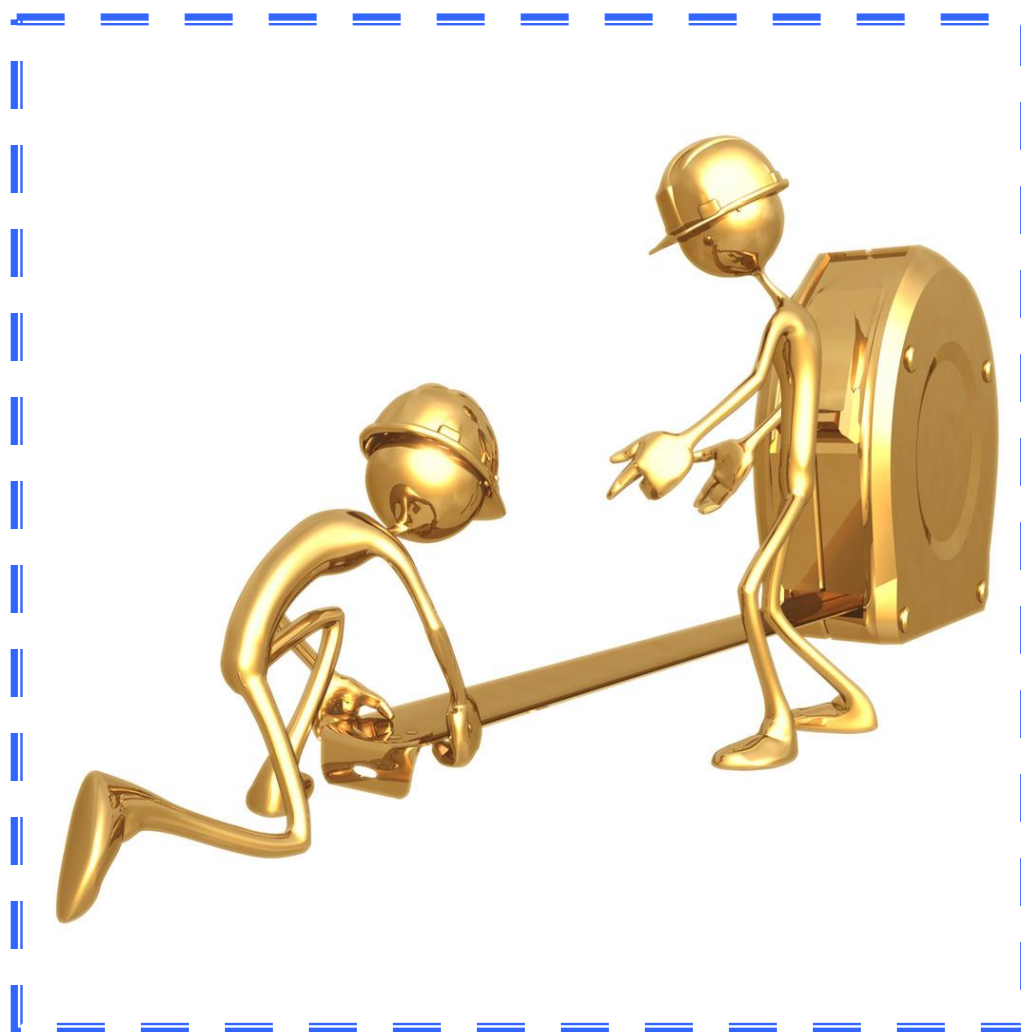
Numéro de page _____

Description _____

Repère un graphique, un tableau, un diagramme ou une carte. Observe l'image et lis tout le texte qui l'accompagne. Explique ce que cette image peut t'apprendre.

Les techniques

Guide pour le développement des techniques
en univers social



Afin de soutenir le développement des compétences et l'acquisition des connaissances, l'utilisation de différentes techniques est incontournable en univers social. Elles servent d'une part à accéder à l'information et d'autre part, à la transmettre. Depuis le primaire, les élèves ont eu à utiliser différentes techniques. Leur maîtrise s'inscrit donc dans une progression et un continuum. Leur utilisation à bon escient par les élèves fera, la plupart du temps, l'objet d'enseignement de la part de l'enseignant. Il est donc important de prévoir lors de la planification des séquences d'apprentissage des moments où ces techniques seront enseignées et utilisées. Les techniques ne doivent pas être enseignées comme un objet en soi mais plutôt dans un contexte réel d'utilisation.

Le document suivant est un répertoire des différentes techniques liées à l'enseignement de l'histoire. Des étapes ou des composantes liées à ces techniques sont présentées.

Les techniques

- **La carte historique**
 - L'interprétation d'une carte historique
 - La réalisation d'une carte historique
- **La ligne du temps**
 - L'interprétation d'une ligne du temps
 - La réalisation d'une ligne du temps
- **Le document écrit**
 - L'interprétation d'un document écrit
- **Le document iconographique**
 - L'interprétation d'un document iconographique
- **Le tableau à entrées multiples**
 - L'interprétation d'un tableau à entrées multiples
 - La réalisation d'un tableau à entrées multiples
- **Le diagramme**
 - L'interprétation d'un diagramme
 - La réalisation d'un diagramme

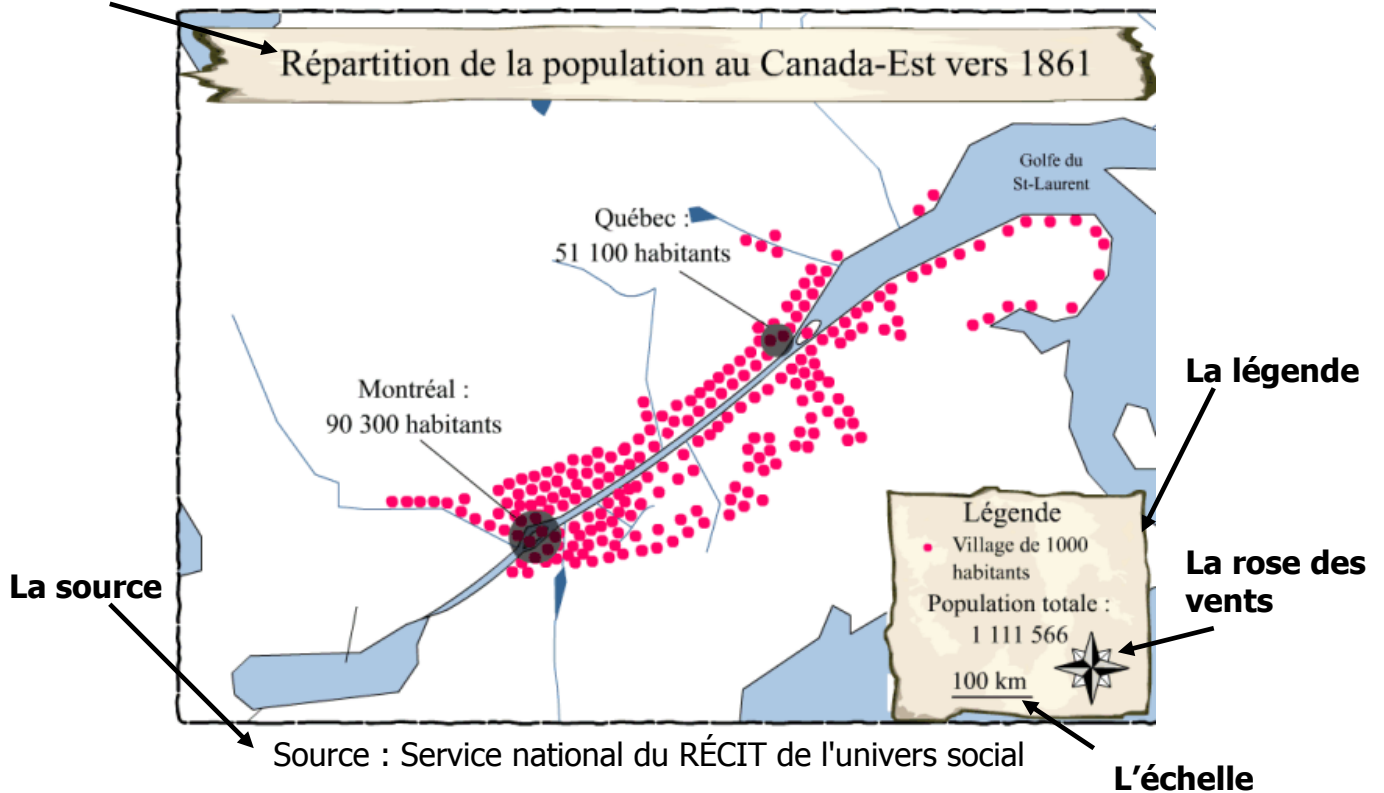
La carte historique

Une carte historique est une carte géographique comportant un thème illustrant un événement, un phénomène ou une réalité sociale. Elle peut couvrir un espace plus ou moins grand selon la réalité à reproduire. C'est-à-dire qu'elle peut représenter l'ensemble du monde comme elle peut porter uniquement sur un continent, un pays ou une région. Les informations qu'on y retrouve peuvent toucher les différents aspects de la société : politique, économique, social, démographique ou culturel.

Ces composantes sont les mêmes qu'une carte géographique.

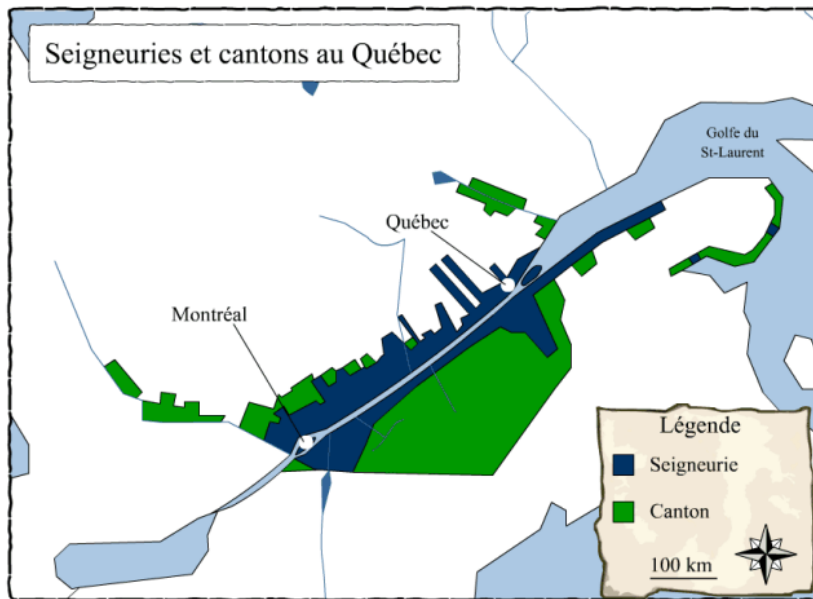
- Un titre : qui informe sur l'intention de l'auteur (ce qu'il souhaite représenter) et qui situe la carte dans le temps;
- Une légende : qui contient la liste des signes et des symboles utilisés et leur signification;
- Une rose des vents ou une flèche pointant vers le nord (par convention, si ces composantes sont absentes, la carte devra être orientée vers le nord);
- Une échelle : qui indique le rapport de grandeur entre l'espace représenté sur la carte et l'espace réel;
- Une source : indiquant d'où provient la carte.

Le titre



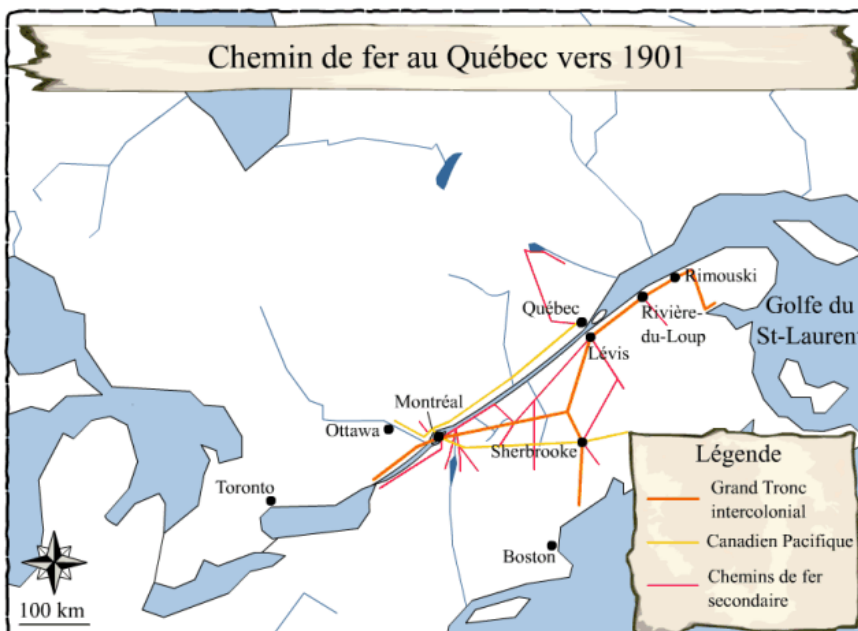
La carte peut représenter des données statiques qui illustrent des faits ou représentent une situation à un moment donné de l'histoire. Mais elle peut également présenter des données dynamiques qui se traduiront la plupart du temps par des symboles illustrant l'évolution d'un phénomène ou d'un événement dans le temps pour un espace donné.

Exemple d'une carte historique avec données statiques



Source : Service national du RÉCIT de l'univers social

Exemple d'une carte historique avec données dynamiques



Source : Service national du RÉCIT de l'univers social

Comment interpréter une carte historique?

La carte renferme autant de renseignements que peut contenir un texte. Il faut donc l'aborder avec les élèves comme tel. Avant d'aborder la lecture d'une carte avec les élèves, il est donc essentiel de leur donner une intention de lecture et aussi de clarifier (ou de leur rappeler de le faire) les mots ou les concepts difficiles contenus dans la carte (dans le titre et la légende).

L'interprétation commence uniquement lorsque des informations sont mises en relation. Les étapes précédentes, au cours desquelles on procède au repérage et au décodage des informations, constituent une simple lecture de la carte. À partir du moment où les informations nouvelles venant de la carte sont croisées entre elles ou avec des connaissances antérieures, on entre véritablement dans la phase d'interprétation.

Les étapes :

- | | | |
|----------------------------|---|--|
| Décodage et lecture | { | 1. Lire, décoder le titre (il informe sur : le thème, la date ou la période, l'aspect de société, le territoire représenté). Il faut également vérifier si un texte ou d'autres données (graphique, tableau, etc.) accompagnent la carte. Ces derniers pourraient fournir d'autres informations. |
| | | 2. Décoder et étudier la légende afin d'identifier les signes et les symboles utilisés. Cela peut nous renseigner sur le type de carte : statique ou dynamique et peut également nous indiquer les aspects traités par la carte (politique, économique, social, démographique ou culturel). |
| | | 3. Déterminer, à l'aide de la rose des vents ou de la flèche du nord, l'orientation de la carte. |
| | | 4. Repérer l'échelle et identifier le territoire couvert par la carte. |
| Interprétation | { | 5. Faire des liens entre les informations contenues dans la carte et les connaissances antérieures pour en dégager une compréhension. Répondre à l'intention de lecture de départ. |

Comment réaliser une carte historique?

Avant d'amorcer la réalisation d'une carte historique, il est essentiel de bien préciser l'intention puisque c'est à partir de celle-ci que les informations servant à faire la carte seront choisies et recueillies. En précisant l'intention, on permet de dégager plus facilement les informations essentielles à la carte.

Les étapes

1. Sélectionner et organiser l'information en fonction de l'intention de départ: les éléments essentiels à représenter, le thème abordé, etc.
2. Déterminer le support : choisir un fond de carte ou encore le tracer soi-même, utiliser l'ordinateur, déterminer le format, etc.
3. Indiquer l'orientation de la carte à l'aide de la rose des vents ou de la flèche du nord.
4. Indiquer l'échelle.
5. Construire la légende : choisir les couleurs et les symboles appropriés pour représenter tous les éléments de la carte.
6. Déterminer et inscrire le titre : il doit refléter l'intention de départ, ce que la carte est censée représenter.
7. Ajouter les sources.

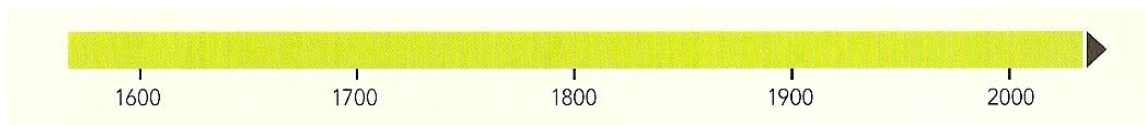
La ligne du temps

Pour représenter la succession des faits ou des événements la ligne du temps demeure un moyen graphique à privilégier. Constituée à la base d'un axe, elle permet de représenter graphiquement la chronologie.

Les éléments constitutifs de la ligne du temps sont les suivants :

- Un axe gradué : la droite qui constitue la ligne du temps doit être divisée en segments égaux représentant la gradation.
- Un intervalle : L'espace entre deux gradations doit toujours être le même et doit avoir une valeur précise. Selon la durée à représenter par la ligne du temps, elle peut être subdivisée en année, décennie, siècle, millénaire, etc.
- Une orientation : la ligne du temps est habituellement orientée de gauche à droite avec une flèche qui en indique le sens de la lecture. Parfois, les lignes du temps seront disposées à la verticale. Elles se liront donc de bas en haut.
- Une échelle : Habituellement, on indique la valeur des intervalles.

Exemple :



Source de l'image: Bédard, Raymond (et al). Le Québec, une histoire à suivre..., Éditions Grand Duc, Laval, p. 488.

Les particularités de la ligne du temps :

- L'enroulement ou les pointillés : ils sont utilisés lorsqu'une très longue période précède la période représentée (par exemple les périodes préhistoriques).
- La ligne brisée : indique un saut dans le temps, lorsque toute la période à l'étude ne peut être représentée par manque d'espace.
- L'an 0 : pour indiquer la période avant la naissance de Jésus-Christ, la mention (J.-C) est utilisée ou encore on utilise les nombres négatifs.
- La légende : si la ligne du temps traite de différentes époques ou de différents thèmes et que des couleurs différentes ou des particularités sont apportées, elle seront expliquées dans une légende.

Exemple :



Source de l'image : Bédard, Raymond (et al). Le Québec, une histoire à suivre..., Éditions Grand Duc, Laval, p. 487.

Les différentes formes de lignes du temps :

- La ligne du temps simple sur laquelle on retrouve la succession d'événements;
- Le ruban du temps qui représente les périodes et qui est souvent utilisé au même titre que la ligne du temps;
- La frise du temps qui comporte plusieurs étages abordant des thèmes, des aspects ou des sociétés en parallèle.

Comment interpréter une ligne du temps?

Tout comme pour la carte, en précisant une intention de lecture à la ligne du temps, on permettra aux élèves de tirer profit plus facilement des informations qu'elle comporte. Ce qui permettra de repérer l'information et ensuite de la mettre en relation.

Les étapes

1. Décoder l'échelle chronologique : identifier si la ligne est segmentée par année, siècle, millénaire. Si l'échelle n'est pas indiquée, il faut la calculer en utilisant la différence entre les gradations.
2. Repérer l'information : le titre, le sujet, les événements, les aspects, les différentes couleurs, la légende (en fonction de l'intention de lecture).
3. Analyser l'information en considérant l'intention de départ: dégager des séquences, des tendances, la continuité et le changement (regroupements, signification, liens de cause à effets, calcul de durées, importance des événements, ruptures, etc.).

Comment réaliser une ligne du temps?

Avant de réaliser une ligne du temps, il est essentiel d'en préciser l'intention. La recherche, la cueillette et le choix des informations à y inclure en dépendent.

Les étapes

1. Sélectionner l'information en tenant compte de l'intention : les événements, la période, le thème à représenter, etc.
2. Déterminer l'échelle chronologique la plus pertinente en fonction de la durée à représenter : déterminer l'unité de mesure en fonction du temps mais également de l'espace disponible.
3. Tracer l'axe gradué qui doit comporter une flèche indiquant le sens du déroulement des événements (en général, de gauche à droite).
4. Inscrire l'information le long de l'axe.
5. Inscrire un titre.

Les documents écrits

La science historique repose en grande partie sur les documents écrits puisque l'écriture constitue le passage de la préhistoire à l'histoire. Ce sont ces traces écrites laissées par les sociétés du passé, qui nous ont permis d'en faire l'étude. Les documents écrits sont donc essentiels pour construire l'interprétation de l'histoire de même que pour comprendre le point de vue des acteurs et des témoins d'une époque. Les sources écrites sont innombrables : les documents légaux ou juridiques (code de loi, traités, acte de naissance, mariage, testament, propriété, etc.), les articles de journaux, les lettres, les livres (essai, roman, documentaire, etc.), les discours, les ouvrages scientifiques, etc. Tous peuvent contenir une foule de renseignements. En autant que l'on sache ce que l'on cherche...

Les types de documents

On classe les documents écrits en 2 groupes;

- Les documents de source première (« première main») écrits par des acteurs et témoins de l'événement
- Les documents de source seconde (« seconde main ») écrits par des analystes, scientifiques, romanciers ou historiens

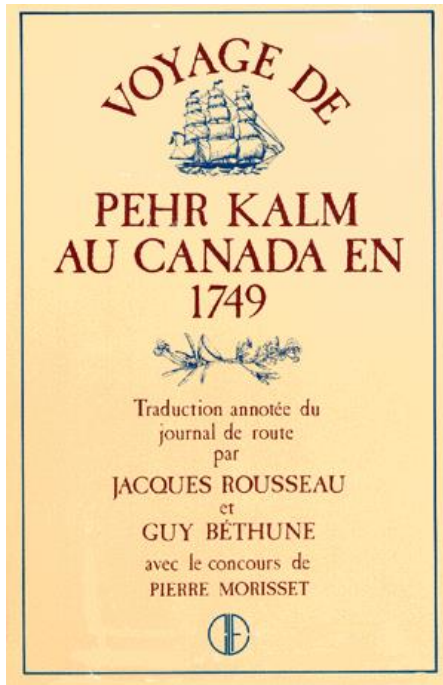
Un exemple d'un document de source première

*La déclaration
d'indépendance des 13
colonies américaines,
le 4 juillet 1776*



Source : [National Archives and Records Administration](https://www.archives.gov)

Un exemple d'un document de source seconde



Des notes et des commentaires fort détaillés sur les diverses observations et récoltes du botaniste finlandais Pehr Kalm au cours de son périple canadien. Un carnet de route complet.

Traduction annotée du journal de route par Jacques Rousseau et Guy Béthune avec le concours de Pierre Morisset. (Édition Pierre Tisseyre, Montréal, 1977)

Source : http://www.maisonsaint-gabriel.qc.ca/fr/b/page_b_2a3_compl.html

Comment interpréter un document écrit?

Lorsqu'on utilise un document écrit, il est essentiel d'identifier ce que l'on veut savoir : se donner une intention. C'est l'intention qui permettra de dégager les éléments essentiels des éléments accessoires. Surtout lorsque le document comporte beaucoup d'informations ou un degré plus élevé de difficulté.

Les étapes

1. Préciser l'intention de lecture.
2. Déterminer la nature et le type de document : s'agit-il du texte original, d'une traduction, d'un extrait, de la version intégrale?
3. Repérer la date ou d'autres indices de temps.
4. Repérer la source : l'auteur est-il connu? Décrit-il des faits ou donne-t-il des opinions? Etc.
5. Établir s'il s'agit d'un texte de première ou de deuxième main.

6. Décoder le titre.
7. Repérer l'idée principale : quelle est l'intention de l'auteur?
8. Prendre en note les idées importantes.
9. Regrouper les idées importantes et les synthétiser.
10. Mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents afin d'en faire ressortir des similitudes et des différences, de dégager des éléments de changement et de continuité et enfin de répondre à son intention de lecture.

Les documents iconographiques

Les documents iconographiques sont essentiellement composés d'images : affiches, dessins, peintures, gravures, photographies, caricatures, etc. Ils comportent plusieurs informations sur la société de même que sur l'époque où ils ont été produits. De plus, leur utilisation en classe d'histoire apporte une perspective différente et permet de varier les sources d'information.

Des exemples de documents iconographiques :

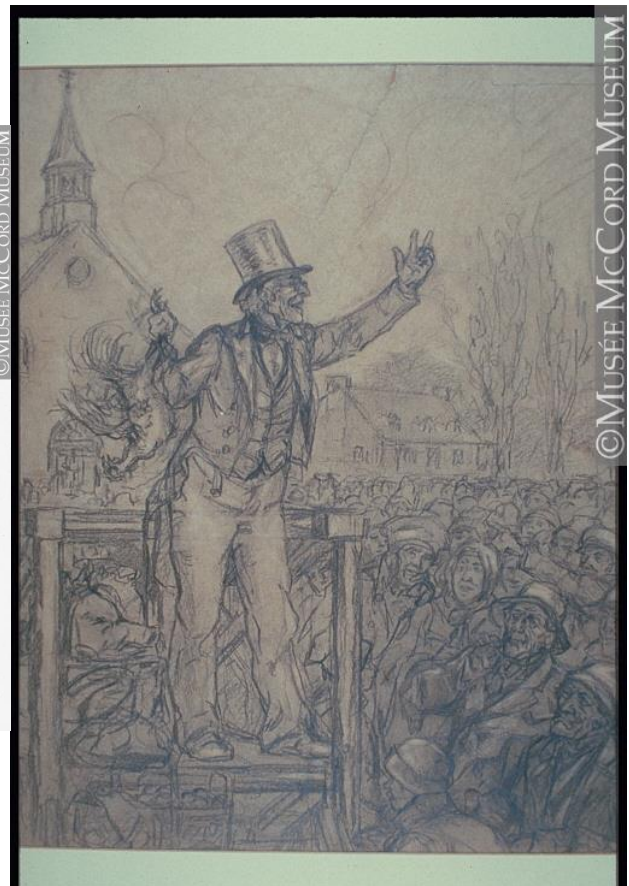
Un dessin d'Henri Julien
L'encanteur du village

Une caricature de Serge Chapleau
Caricature : Protestations aux Communes, 1993



M996.10.121

© Musée McCord



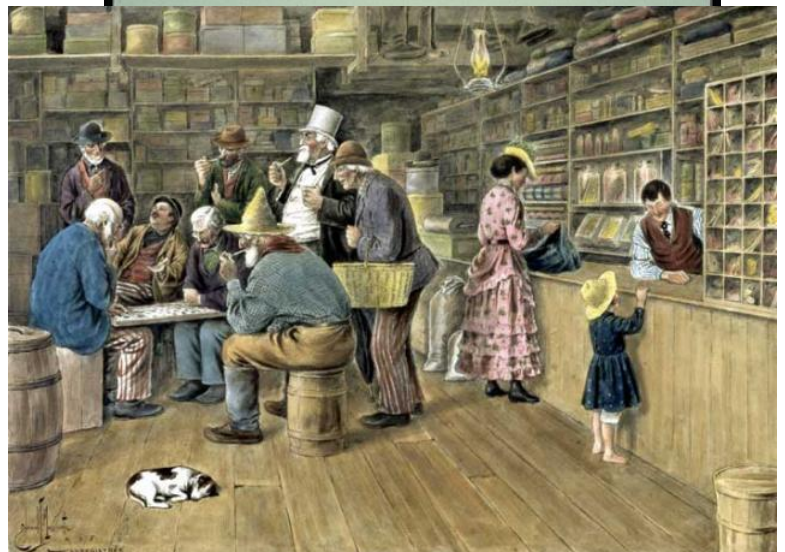
M20771

© Musée McCord

Une peinture

Un magasin général d'autrefois

Source : Edmond-Joseph
Massicotte / BIBLIOTHÈQUE ET
ARCHIVES Canada / C-001115



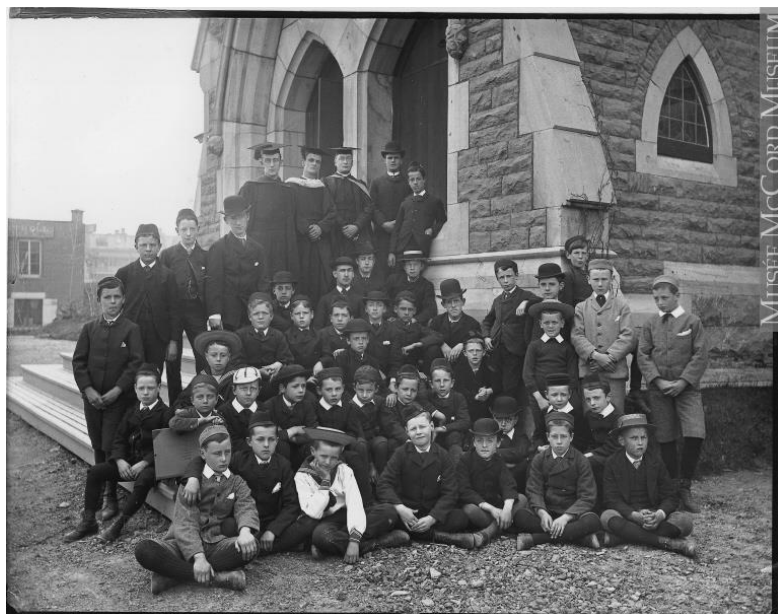
Commission scolaire Kativik



Une affiche

Pancarte de l'équipe libérale lors des élections de 1962 et le slogan "Maîtres chez nous"

Source : Le bilan du siècle



Une photographie
La classe du révérend
Woods, Montréal, QC, 1885

II-77442
© Musée McCord

Comment interpréter un document iconographique?

Pour tous les types de document, il est essentiel de cibler une intention de lecture afin de distinguer les informations pertinentes des informations non-pertinentes.

Les étapes

1. Repérer les informations de base : titre, légende, note explicative, etc.
2. Déterminer la nature du document : photos, images, dessins, peintures, gravures, affiches, etc. afin de déterminer s'il s'agit d'une représentation directe (photographie) de la réalité ou d'une représentation graphique.
3. Repérer la date ou d'autres indices de temps.
4. Identifier l'auteur : quelle était son intention? Souhaitait-il représenter fidèlement la réalité ou proposer une vision personnelle? Est-ce humoristique, critique?
5. Faire ressortir les éléments du document en procédant à une analyse plus approfondie selon 3 plans d'observation : le plan rapproché, le plan moyen et l'arrière plan. Ce procédé permet de regrouper et de hiérarchiser les éléments constitutifs (acteurs, lieux, actions, etc.) par ensembles plus facilement.
6. Mettre en lien les informations recueillies et les connaissances antérieures et valider sa compréhension à partir de d'autres documents afin de répondre à l'intention de départ.

Le tableau à entrées multiples

Les tableaux sont présents dans plusieurs sources d'information que nous utilisons : manuels, journaux, livres, revues, sites Internet, etc. Ils permettent de représenter l'information de manière claire sous forme graphique. Ils facilitent notamment l'interprétation des données statistiques. Les tableaux à entrées multiples contiennent plus qu'une colonne de données. Il est donc possible d'entrecroiser rapidement des informations qu'on y retrouve.

Il existe différents types de tableaux

- Les tableaux de répartition (distribution d'une valeur totale entre différentes composantes, ex: population des provinces canadiennes).
- Les tableaux d'évolution (transformation ou fluctuations d'un phénomène dans le temps, ex: évolution de la population dans la province du Québec entre 1900 et 1950).
- Les tableaux de comparaison (valeurs numériques associées à un phénomène à une date donnée, ex: comparaison de la population urbaine et rurale à deux dates différentes).

Un exemple d'un tableau à entrées multiples

Naissances et taux de natalité, par province et territoire (Nombre de naissances)					
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008 ^r	2008-2009 ^p
	nombre de naissances				
Canada	339 270	346 082	360 916	370 859	377 703
Terre-Neuve-et-Labrador	4 543	4 526	4 495	4 521	4 488
Île-du-Prince-Édouard	1 371	1 329	1 428	1 388	1 402
Nouvelle-Écosse	8 575	8 479	8 675	8 848	8 844
Nouveau-Brunswick	6 874	6 869	7 127	7 120	7 081
Québec	75 422	78 481	83 108	85 608	88 600
Ontario	132 795	133 775	136 980	138 985	140 255
Manitoba	14 031	14 270	14 842	15 417	15 690
Saskatchewan	11 915	12 178	12 523	13 438	13 826
Alberta	41 345	43 193	47 558	49 568	51 079
Colombie-Britannique	40 632	41 192	42 379	44 087	44 554
Yukon	340	344	354	355	359
Territoires du Nord-Ouest	705	707	686	727	724
Nunavut	722	739	761	797	801
^p : provisoire. ^r : révisé. Note : Du 1 ^{er} juillet au 30 juin. Source : Statistique Canada, CANSIM, tableau (payant) 051-0004 et produit n° 91-215-X au catalogue. Dernières modifications apportées : 2009-12-23.					

Comment interpréter un tableau à entrées multiples?

Les étapes

1. Se donner une intention de lecture.
2. Décoder le titre : afin de dégager le sujet et l'intention de l'auteur.
3. Lire les titres des lignes et des colonnes et repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes afin d'obtenir des indications sur le contenu abordé.
4. Décoder la légende s'il y a lieu.
5. Déterminer l'échelle s'il y a lieu.
6. Mettre en relation les données en faisant la lecture de chacune des colonnes et des lignes afin d'établir une évolution, une comparaison.
7. S'assurer de répondre à son intention de lecture.

Comment réaliser un tableau à entrées multiples?

Les étapes

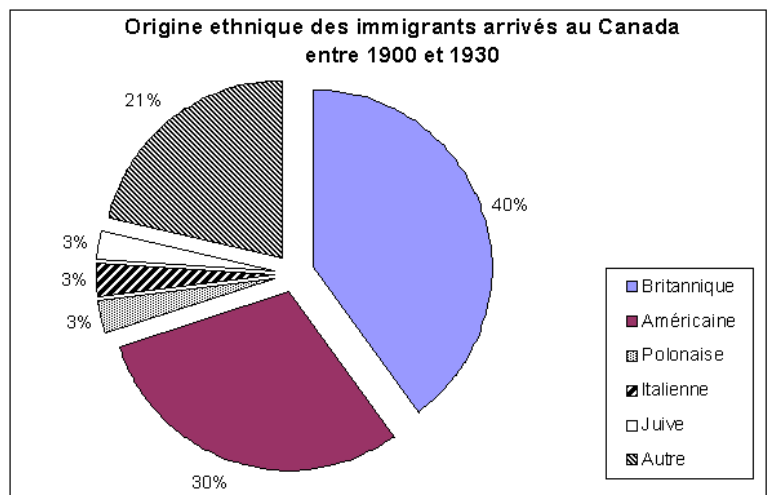
1. Préciser son intention : quel est le sujet?
2. Rassembler l'information pertinente.
3. Déterminer le type de données que les colonnes, les lignes vont représenter.
4. Inscrire les données dans le tableau.
5. Inscrire le titre et la légende.

Le diagramme

Le diagramme représente graphiquement un ensemble de données. Il existe différents types de diagrammes :

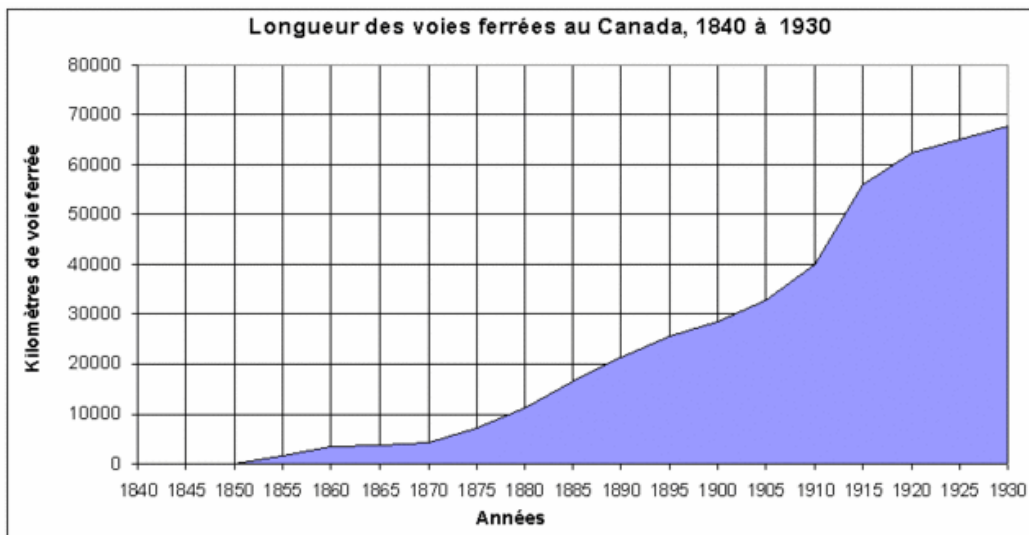
- Le diagramme circulaire (rapport de proportion entre des données, ex: origine ethnique de la population)
- Le diagramme à bandes (description des données, ex: colonisation de 1600 à 1700).
- Le diagramme à ligne brisée (évolution des données, ex: évolution de la population entre 1600 et 1700).

Exemple d'un diagramme circulaire



Source : Service national du RÉCIT de l'univers social

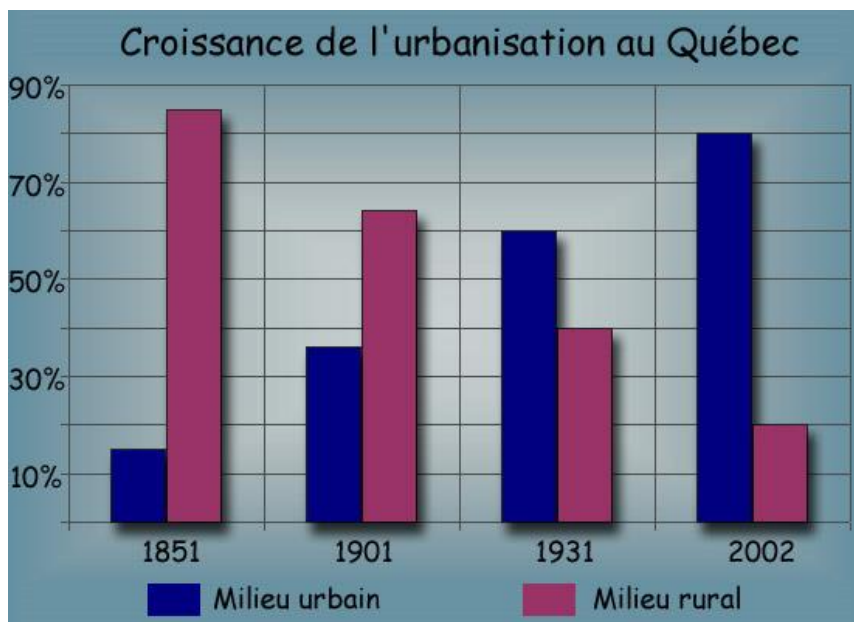
Exemple d'un diagramme à ligne brisée



Source : Service national du RÉCIT de l'univers social

Exemple d'un graphique à bandes

Source : Service national du RÉCIT de l'univers social



Comment interpréter un diagramme?

Les étapes

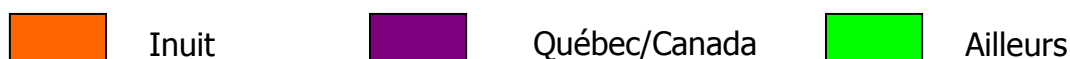
1. Préciser l'intention de lecture.
2. Décoder le titre afin d'établir le contenu, le phénomène, la période concernée par le diagramme.
3. Décoder la légende (si un texte accompagne le diagramme il pourra soutenir l'interprétation de celui-ci).
4. Identifier le type de diagramme : histogramme, graphique, barres, aires, courbes, etc.
5. Repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes.
6. Repérer l'échelle de graduation des axes.
7. Repérer la source à partir de laquelle le diagramme a été construit.
8. Repérer l'information et faire les liens nécessaires pour répondre à l'intention de départ.

Comment réaliser un diagramme?

Les étapes

1. Préciser l'intention.
2. Rassembler l'information pertinente.
3. Déterminer le type de données que les axes vont représenter.
4. Choisir le type de diagramme le plus approprié.
5. Établir l'échelle.
6. Inscrire les données dans le diagramme.
7. Inscrire le titre et la légende.
8. Inscrire la source des données.

Ligne temporelle du Québec/Canada par rapport à la chronologie du Nunavik et d'ailleurs dans le monde



Les premiers occupants

1500-Préhistoire

Les Inuits du Nunavik descendent d'un peuple « néo-esquimau » que les archéologues désignent sous le nom de peuple de Thulé, connu pour sa culture matérielle, c.-à-d. habitation et outils. Toutes les sociétés inuites contemporaines à travers l'Arctique se sont développées à partir de la même culture Thulé. Ce nom provient du nord du Groenland où les recherches à ce sujet entreprises par des scientifiques danois ont commencé dans les années 1920. Cependant, des peuples eskimoens plus anciens, connus sous le nom de « paléo-esquimaux » ont vécu dans l'Arctique, durant deux périodes, soit la période paléo-esquimaude ancienne et récente. On croit que ces peuples sont venus de l'est de la Sibérie il y a 4500 ans et se sont répandus à partir de l'Alaska à la grandeur de l'Arctique. La culture matérielle des paléo-esquimaux était fondée partiellement sur la transformation des pierres dures telles que la silexite et le quartzite, taillées sous forme de couteaux et de pointes de projectiles. Ces peuples ont également utilisé différents matériaux organiques (bois, os, bois de cervidés, ivoire, babiche) pour en faire des poignées, des harpons (pointes et corps) et des figurines entre autres articles. On en connaît davantage sur les paléo-esquimaux de la période plus récente, puisqu'ils sont reconnus pour avoir partagé une culture unique appelée « culture Dorset », dont le nom provient du Cap Dorset (Terre de Baffin) où les archéologues ont identifié cette culture pour la première fois. Ces peuples utilisaient de petites tentes dotées de caractéristiques axiales (une double ligne de pierres) qui se croisaient au milieu et divisaient l'anneau de la tente en deux sections. La caractéristique axiale comprend une structure centrale ou au moins des vestiges de charbon de bois et de matières grasses brûlées.

On sait qu'avant l'ère Dorset (période paléo-esquimaude récente), un peuple pré-Dorset a habité le Nunavik de 4000 AP à 2200 AP. (AP équivaut à « Avant le présent », une mesure temporelle arbitraire basée sur l'année 1950, l'année où le premier scientifique (Libby) a découvert la méthode de datation par le carbone 14.) On a découvert un site pré-Dorset qui remonte à 3800 AP à Kuujjuarapik. La culture pré-Dorset a produit finalement des outils en pierre finement taillée avec lesquels les habitants de cette époque chassaient surtout des mammifères marins, mais également d'autres animaux terrestres comme le caribou et le renard.

La culture Dorset qui suit la culture pré-Dorset est d'abord apparue au Nunavik aux environs de 2100 AP. Tout comme les peuples pré-Dorset, les peuples Dorset sont caractérisés par une technologie microlithique (petits outils en pierre), même s'ils utilisaient également de plus gros outils. Avec ces outils en pierre finement taillée, ils

chassaient des mammifères marins (mais pas les grandes baleines), de même que des animaux terrestres comme le caribou et les oiseaux migrateurs. Ils s'en servaient également pour pêcher et cueillir des plantes. Les vestiges de leurs demeures indiquent qu'ils utilisaient de petites tentes, mais en hiver ils habitaient dans des huttes de terre habituellement représentées par des dépressions peu profondes quadrangulaires (moins de 30 centimètres de profondeur). Les figurines sculptées exceptionnellement fines et esthétiques en os, en ivoire et en bois de cervidés constituent une autre caractéristique importante des peuples de l'ère Dorset. L'ère pré-Dorset, a produit également de telles sculptures fines, mais celles de la période Dorset sont mieux connues parce que les matériaux organiques de cette époque plus récente étaient mieux conservés.

On présume que la culture Thulé au Nunavik remonte à 7-800 AP. Cependant, l'arrivée des premiers représentants des peuples Thulé au Nunavik n'a pas été clairement établie et nécessitera des recherches supplémentaires. Les premières peuplades Thulé sont-elles entrées en contact avec les dernières peuplades Dorset? Ont-elles interagi l'une avec l'autre? Jusqu'à maintenant, il a été impossible de documenter, sans doute raisonnable, cette éventuelle interaction au Nunavik, pas plus que l'on ne sait pourquoi les peuples Dorset ont disparu. Cela reste un mystère qui a soulevé de nombreuses hypothèses non vérifiées. Cependant, la tradition orale inuite est riche en histoires au sujet du peuple « Tuniit » ou « Tuniq (sing.) ». Dans ces histoires, on décrit les Tuniqs comme des gens paisibles qui s'habillaient avec des peaux d'ours. Certaines histoires décrivent les Inuits et les Tuniits vivant côte à côte alors que d'autres relatent des attaques des Inuits contre les Tuniits, afin de les chasser de leur territoire. Il n'est pas clair si ces histoires sont liées aux peuples Dorset ou à des peuples Thulé plus anciens. Pour cette raison, les archéologues n'ont pas adopté le terme Tuniit pour remplacer Dorset.

Les peuples Thulé étaient bien adaptés à la région, ayant un arsenal technologique très varié et ingénieux à leur arrivée. Certaines des caractéristiques de cette technologie comprennent : kayaks (gajait), umiaq, traîneaux et attelages de chiens, harpons, ulus et une habitation semi-sous-terrannée dotée d'une entrée en forme de tunnel et d'un piège à trappe. Ils ont migré de l'Alaska au Groenland en une période très courte soit de 200 à 400 ans. Leurs outils sophistiqués leur ont permis d'exploiter les régions à l'intérieur des terres (caribou) et le long des côtes. Les peuplades Thulé classiques chassaient les baleines boréales et autres grandes baleines, spécialement dans la région du centre du Haut-Arctique. La chasse aux grandes baleines n'était pas possible partout dans l'Arctique; le centre du Haut-Arctique, le bassin Fox et certaines parties du détroit d'Hudson étaient parmi les seuls emplacements où une telle chasse était possible. Au Nunavik, il y a très peu de preuves, voire aucune, soutenant la chasse aux grandes baleines. Elle est limitée à quelques emplacements (région de la Baie Diana et de Killiniq). Dans de nombreux cas, nous pouvons même imaginer que les Inuits récupéraient les baleines échouées sur les plages plutôt que les chasser. La maison Thulé

typique fabriquée avec des côtes de baleine est surtout une manifestation de la région de l'Arctique central et correspond à ce que l'on désigne habituellement comme un « Thulé Classique ». Cette phase a été très courte et lorsque les Inuits/Thulé sont arrivés au Nunavik, ils avaient un modèle de subsistance beaucoup diversifié. Au Nunavik, on utilisait souvent du bois à la dérive pour mettre en place la structure de la maison semi-subterrannée. Les maisons d'hiver ont été remplacées par les qarmaqs (les huttes de terre non excavées, mais érigées sur la surface du sol) et une utilisation plus intensive des maisons de neige.

Les peuples Dorset ont produit des figures élaborées à l'effigie des animaux et des humains, et par conséquent, on croit que leur religion comporte des éléments de chamanisme. Par exemple, ils représentent des ours volants ou des ours en forme de pointe de harpon, ce qui pourrait être interprété comme une représentation de l'esprit de l'ours. Les pratiques religieuses des Thulé étaient probablement semblables à celles des Inuits historiques et fondées sur l'animisme, c'est-à-dire la croyance selon laquelle toute chose a un esprit ou une énergie. Tout cela ainsi que les mythes expliquaient leur existence et guidaient leur comportement. Notre connaissance des Inuits contemporains nous indique qu'il y avait de nombreuses catégories d'esprit : célestes, marins, surhumains, humains et animaux à qui l'on s'adressait pour servir d'intermédiaires entre les différentes sphères. Pour assurer le fonctionnement ordonné du monde, les Inuits ont élaboré un système complexe d'interdictions et de rituels qui ont guidé leurs vies quotidiennes, que ce soit à l'égard de la famille ou de la chasse. Au centre du système religieux se trouvaient les shamans qui, avec leurs aides spirituelles, servaient d'intermédiaires pour réunir la nature et les êtres humains. Les écrits des premiers explorateurs suggèrent la domination des shamans qui exerçaient des pouvoirs malveillants, mais de nombreux shamans, hommes et femmes, donnaient une aide grandement nécessaire, notamment pour soigner les malades, contrôler les chasses, prévoir l'avenir, tout cela selon le monde spirituel. Il est intéressant de noter que contrairement aux Dorset, les expressions visuelles inuites n'avaient pas de visage. Autrement dit, toutes les œuvres d'art traditionnelles inuites connues étaient sans visage.

Pour les archéologues, les premiers contacts continus entre les Inuits et les Européens constituent le début de la société et de la culture inuites, même si cela marque réellement la période où les peuples Thulé/Inuits se sont adaptés au commerce de la fourrure avec les Européens. Ce n'est pas un changement de peuple ou de culture, c'est seulement une adaptation qui est exprimée dans le changement de nom.

1500 – Les premiers occupants

À cette époque, le reste de la péninsule du Québec était habitée par des peuples amérindiens dont l'économie et la culture étaient bien différentes de celles des Inuites. Vivant tous dans des régions recouvertes de forêts, ces peuples se sont

nourris des animaux des forêts et des espèces sauvages dans les terres et dans les lacs, tout étant capables de fabriquer des canots et la plupart de leurs outils avec du bois pour tenir les pointes de pierre. Les peuplades qui habitaient le nord du fleuve Saint-Laurent s'adonnaient à la chasse et à la cueillette, se nourrissant surtout de caribous et castors de même que d'autres gibiers des forêts. Ces chasseurs parlaient tous une langue algonquienne, comme le cri, le naskapi et le montagnais (innu), ces langues étant très étroitement liées. Les peuples qui vivaient plus au sud dans la vallée du Saint-Laurent et dans les régions forestières de bois francs cultivaient du maïs, dont ils avaient obtenu graduellement des graines lors des échanges commerciaux avec des régions du sud. Le maïs est originaire du Mexique où cette plante a d'abord été domestiquée. La culture du maïs, combinée à la chasse et la pêche, a commencé environ en l'an 1000 de notre ère, suivie peu après de la culture des courges et des haricots. Les produits de cette activité agricole pouvaient nourrir bon nombre de personnes si bien que des villages de plusieurs centaines de personnes ont vu le jour. Ces peuples parlaient une langue iroquoienne qui les rattache linguistiquement aux peuples qui habitaient les régions actuelles du sud de l'Ontario et du nord de l'état de New York.

Les Européens ont seulement commencé à arriver au Québec en 1534 lorsque Jacques Cartier, de France, est arrivé à Stadacona, le village des Iroquois du Saint-Laurent situé à l'emplacement actuel de la ville de Québec. L'année suivante, Cartier et ses hommes ont remonté le fleuve jusqu'à Hochelaga, à l'emplacement actuel de Montréal, mais ils n'y sont pas restés, car ils avaient le sentiment que les habitants qui s'y trouvaient étaient plus nombreux qu'eux. Cartier a effectué plusieurs autres voyages dans ces régions du Québec, mais aucun établissement d'Européens n'a pris racine dans les années 1500. Il se peut que les Inuits du Nunavik aient eu vent d'étrangers qui sont arrivés dans un grand navire sur la terre de Baffin en 1575. Il s'agissait du navire de Martin Frobisher, un anglais, qui cherchait le passage du nord-ouest vers l'orient. Frobisher est revenu deux fois croyant que le métal qu'il avait trouvé était de l'or. Son dernier voyage en 1578 a été financé par la reine Elizabeth I. Il est arrivé avec 15 navires et 100 hommes. En raison de disputes et de mésententes à bord, il a dû retourner en Angleterre plutôt que de fonder une colonie et le précieux métal qu'il pensait rapporter ne contenait pas d'or.

1500- Les Maoris de la Nouvelle-Zélande

Les Maoris, peuple habitant les îles de Nouvelle-Zélande, sont arrivés dans leurs canots spécialement faits pour voguer sur l'océan, il y a environ 1000 ans. Dans leur tradition orale, on les décrit arrivant de l'est sur une grande flotte de 7 canots. Les recherches archéologiques corroborent à peu près ces dires. Ils seraient partis de Tahiti vers ces îles recouvertes de forêts et montagneuses, laissant derrière eux un climat tropical et devant s'adapter à des conditions climatiques saisonnières plus froides. Les Maoris chassaient la baleine et le

phoque, mais surtout tous les oiseaux coureurs connus sous le nom de moa, qui pouvaient mesurer jusqu'à 4 mètres de hauteur et peser jusqu'à 200 kilogrammes. On croit que ces oiseaux se sont éteints il y a environ 500 ans en raison de la surchasse. Les Maoris étaient également des pêcheurs et cultivaient des plantes à racine et fibreuses comme le lin qu'ils utilisaient pour fabriquer leurs vêtements, des cordes, des filets de pêche et des paniers. Leurs outils étaient fabriqués en outils d'animaux et en pierre, si bien qu'ils sont demeurés une culture de l'âge de la pierre jusqu'à l'arrivée des Européens dans les années 1770.

Les Maoris étaient regroupés dans des villages en unités sociales et politiques appelées « hapu » ou ce que l'on pourrait appeler des sous-tribus. Ce groupe est un groupe de descendants avec des attaches locales et des frontières territoriales. L'adoption dans des unités familiales était courante, cependant il s'agissait d'enfants de même lignée sanguine, sinon ils n'auraient pas eu les mêmes droits de propriété. Les « hapus » appartenaient à une unité politique importante appelée « iwi » ou tribu, un gros clan qui partageait un ancêtre commun. La société maori était divisée en plusieurs classes sociales, soit une petite noblesse, une classe plus plébéienne et des esclaves, habituellement des prisonniers de guerre, étant donné que les querelles survenaient même entre des membres d'une « iwi ». Le contact entre ces classes sociales était fondé sur une croyance en la « pollution », qui entraînait la mort et qui empêchait que l'on touche à des objets appartenant à un autre groupe. Le leadership était toujours assuré par les hommes, notamment le plus ancien dans un groupe de filiation. Les femmes des classes supérieures avaient cependant un statut plus élevé. Les Maoris pratiquaient une religion animiste, c'est-à-dire qu'ils croyaient que toutes les choses vivantes possédaient une force de vie ou un esprit. Par conséquent, non seulement la chasse se faisait-elle respectueusement, mais l'abattage des arbres également. Ils ne disaient qu'ils partaient à la chasse de peur d'effrayer l'esprit des animaux. Les histoires mythiques décrivant leur origine parlent de Père ciel rencontrant la Mère terre se rapprochant l'un de l'autre, à une période où régnaient les ténèbres et qu'un grand nombre de dieux et d'esprits essayaient différentes façons de laisser entrer la lumière.

Finalement, c'est le dieu de la forêt qui, avec ses pieds, a créé un espace entre le Père Ciel et la Mère terre qui a permis à la lumière d'apparaître. Ce même dieu a façonné une femme en glaise, lui a donné le souffle de la vie et est devenu son mari. Cette dernière, honteuse, s'est enfuie avec ses enfants dans le monde en dessous et c'est ce qui a donné naissance aux humains.

Le nom de Maori qu'ils se sont donné est un nom collectif désignant les peuples de Nouvelle-Zélande qui a fait surface avec l'arrivée des Européens. Le mot maori signifie peuples « locaux » ou « originaux ».

L'émergence d'une société en Nouvelle-France 1608 – Premiers contacts avec les Européens

Les Inuits de la côte sud du détroit d'Hudson ont peut-être pour la première fois pris conscience de la présence des Quallunaats et leurs immenses navires. En 1610, Henry Hudson voguant le long de ces côtes, à la recherche lui aussi le passage du Nord-Ouest, s'est dirigé vers le sud et a « découvert » plutôt la baie d'Hudson et la baie James. Le navire est resté coincé trois mois autour des îles Belcher, puis a passé l'hiver à l'embouchure de la rivière Rupert. Au printemps, les Anglais ont fait des échanges commerciaux avec plusieurs Cris. Hudson n'a pas entrepris le voyage pour retourner en Angleterre l'été suivant, son équipage s'étant mutiné et l'ayant abandonné à son sort. L'équipage s'est arrêté à Cap Digges en 1611, a rencontré des Inuits et a exigé que ceux-ci lui donnent de la viande de caribou. Quatre des 11 membres d'équipage ont été tués. L'arrivée des Anglais n'a pas changé les pratiques de subsistance des Inuits étant donné que d'autres contacts avec les Européens n'ont eu lieu que 130 années plus tard. Cependant, il est possible qu'ils aient obtenu certains articles européens lors d'échanges commerciaux avec les Cris du nord au début des années 1700. Les Inuits à ce moment-là occupaient quatre zones écologiques et étaient connus selon les régions dans lesquelles ils habitaient. Ces appellations régionales n'ont été enregistrées seulement dans les années 1800, et ont été fournies par les Inuits à Fort Chimo. C'est par eux que l'on a appris que les « Itivimmiut », les hommes vivant à l'autre bout pays » étaient le nom des Inuits de l'est de la baie d'Hudson, du cap Smith à l'entrée de la baie James », tandis que les « Qikirmiuts » « habitants des îles » qui utilisent également l'appellation « Nunaqatigiit » « habitants de la terre » pour se nommer, habitaient les îles Belcher. Les deux autres groupes étaient les « Tarramiuts », « les hommes du côté de l'ombre », c'est à dire de la côte ouest et du sud du détroit d'Hudson, et la partie septentrionale de la côte Est de la baie d'Hudson entre Hopes Advance et le Cap Smith, et les « Siqinirmiut » le peuple du côté du soleil, c'est-à-dire les Inuits de la côte Atlantique du Labrador et des côtes de la baie d'Ungava, à l'ouest de la baie des Feuilles. Ces quatre regroupements comptaient dix sous-groupes, y compris les « Illualummiuts » de la côte sud du détroit d'Hudson et les « itivi » de la côte est de la baie d'Hudson, identifiés par un Inuk de l'Ungava à la fin des années 1700.

1608 – L'émergence d'une société en Nouvelle-France

Dans les régions du sud le long du fleuve Saint-Laurent, à l'endroit même où se trouve la ville de Québec aujourd'hui, Samuel de Champlain, financé par le roi de France et des marchands français a fondé un établissement pour faire la traite des fourrures de castor avec les Indiens. Le duvet doux des peaux de castor était transformé en Europe et combiné avec de la laine pour faire des chapeaux pour

hommes et femmes qui ont été à la mode pendant plusieurs centaines d'années. En établissant ce commerce et en s'alliant avec plusieurs nations algonquiennes, Champlain a provoqué l'ire des Iroquois, déclenchant un siècle de relations hostiles avec les colonies françaises et amenant les Anglais à s'allier avec les Iroquois. Malgré ces relations hostiles, les Français ont pu ériger des établissements à la fois pour se défendre et faire le commerce des fourrures au Québec (1608), Trois-Rivières (1634) et Montréal (1642).

Relativement peu de colons français sont venus en Nouvelle-France. En 1650, la colonie comptait seulement 670 colons comparativement à quelque 50 000 en Nouvelle-Angleterre. Le roi Louis XIV prenant la situation en mains lorsqu'il a accédé au trône dans les années 1660 a augmenté ce nombre en envoyant des centaines de « filles du roi » pour fournir de futures mariées et des enfants. Un siècle plus tard, la population de Nouvelle-France comptait 60 000 personnes. La colonie était constituée d'agriculteurs (« habitants ») et de « coureurs des bois » qui parcouraient le territoire indien bien au-delà des Grands Lacs, ramenant des fourrures. La colonie faisait face à un dilemme constant : était-ce une colonie axée sur l'agriculture ou le commerce des fourrures? Cette vision conflictuelle a entraîné des mesures restrictives imposées aux commerçants de fourrure. Deux « coureurs des bois », Pierre Radisson et Médard Chouart des Groseilliers (des beaux-frères), se sont rebellés contre ces restrictions et ont amené des marchands à financer un commerce par la « porte arrière » c'est-à-dire « la baie du Nord » ou la baie d'Hudson. Le premier navire parti en 1668 a permis aux Anglais de commercer avec les Cris de la rivière Rupert. Les fourrures ramenées en Angleterre ont créé un intérêt chez les marchands et en 1670, ils ont formé la « Company of Adventurers trading into Hudson's Bay », connue sous le nom de « Hudson's Bay Company » ou « Compagnie de la Baie d'Hudson » aujourd'hui. La compagnie a établi son premier poste sur le bord de la rivière Rupert, nommé « Charles Fort », en l'honneur du roi d'Angleterre. Rapidement les postes se sont étendus à la grandeur des régions de la forêt boréale, la compagnie s'étant vue octroyer toutes les terres dont les rivières se jetaient dans la baie d'Hudson. Après que la France s'est emparée des postes à la baie d'Hudson à la fin des années 1600 puis les a remis à l'Angleterre en 1713 lors de la signature du Traité d'Utrecht, la Compagnie a établi son principal poste à l'est de la baie James aux confins de la rivière Eastmain. Après quoi, suite à des rapports sur des territoires plus au nord riches en fourrures, en 1751, la compagnie a établi un poste dans le golfe Richmond et un poste avancé à la rivière Petite Baleine.

1608 : Brésil

C'est par accident que Pedro Alvares Cabral a découvert le Brésil en 1500, alors qu'il était en route pour contourner l'Afrique par l'Afrique du Sud. Écarté par des vents violents, son navire s'est retrouvé le long de la côte brésilienne.

Conscients des richesses des Espagnols provenant de leurs découvertes dans les Amériques, les Portugais étaient déçus de constater que les Indiens Tupi qu'ils ont d'abord rencontrés n'avaient pas les richesses qu'ils convoitaient. La seule

chose utile qui pouvait se commercialiser était une teinture rouge prisée qui était extraite du tronc d'un grand arbre appelé l'arbre du Brésil par les Portugais, cette appellation provenant du mot portugais « brasa » pour « ardent » ou « embrasé ». C'est le nom qui en fin de compte a été utilisé pour désigner la nouvelle terre découverte appelée jusqu'alors « Terra de Santa Cruz ». Au début du 16^e siècle, le roi du Portugal n'était pas particulièrement intéressé à cette nouvelle terre la laissant aux aventuriers afin de voir ce qu'ils pouvaient en tirer. Ce n'est pas avant les années 1530, lorsque 5 vaisseaux et 300 colons ont débarqué sur les côtes du Brésil qu'une colonie relativement importante s'est établie. Leur motivation était la production de canne à sucre qui se développait tranquillement, une activité qui y avait été transplantée par des entrepreneurs portugais. En 1600, on estime que 120 plantations de canne à sucre produisaient environ 50 millions de tonnes de sucre par an. D'autres produits agricoles importants comprenaient le maïs, les patates douces, le coton et le tabac.

Les premiers Indiens que les Portugais ont rencontrés parlaient le Tupi, une langue répandue au Brésil et dans les pays avoisinants. Les terres du Brésil comprenaient divers écosystèmes, mais toutes étaient riches en ressources naturelles. Certains Indiens étaient des semi-nomades vivant de chasse et de cueillette, tandis que d'autres pratiquaient l'horticulture et d'autres encore vivaient dans de grandes fédérations d'état. Au moment de ces premiers contacts, on présume que la population totale du Brésil s'établissait à environ 4 millions de personnes divisées en 2000 tribus ou nations. En très peu de temps, le gros de cette population a disparu, victime de tueries, d'assimilation ou de la propagation rapide de maladies comme la variole, la rougeole et la tuberculose. De ces 2000 tribus il n'en reste que 200 regroupant 650 000 Indiens.

Les plantations de canne à sucre qui se développaient avaient besoin de main-d'œuvre; les colons portugais aidés par la population métissée croissante appelée « mamelucos » ont donc fait des raids dans des villages afin d'aller chercher des esclaves chez les Indiens. Par conséquent, un nombre indéfinissable d'Indiens sont morts victimes de ces raids ou des conditions de labeur inhumaines qui leur étaient imposées. Ces esclavagistes qui se rendaient loin à l'intérieur des terres lors de leurs expéditions de terreur copiaient les façons indiennes, ce qui explique leur habilité à survivre sur le terrain, spécialement dans les forêts tropicales humides. Les Portugais commerçants qui enlevaient déjà des esclaves en Afrique de l'Ouest depuis le 15^e siècle, ont commencé à envoyer des esclaves au Brésil pour travailler sur les plantations. Ils trouvaient que les esclaves africains résistaient davantage aux maladies tropicales et faisaient de meilleurs travailleurs.

Contrairement aux Portugais qui attaquaient et pillaient les communautés indiennes, les Jésuites qui étaient venus au Nouveau Monde pour convertir les Indiens ont décidé d'assurer leur protection. Les Indiens qui acceptaient cette protection devaient abandonner leur mode de vie basé sur la chasse et la cueillette. Les Jésuites établissaient les Indiens dans qu'ils appelaient des

réerves, soit des « reducciones de indios » ou missions où ils pouvaient davantage leur enseigner des modes de vie chrétiens, comme apprendre un métier ou pratiquer l'agriculture à la manière européenne. L'aménagement de ces villages était de type européen avec les édifices de l'église (une maison pour les veuves, un hôpital) organisés autour d'un carré, les habitations des Indiens faisant face au carré. Ces réserves s'autosuffisaient, les Indiens fournissant la main-d'œuvre pour produire la nourriture et exporter les récoltes. Ils permettaient également aux Indiens d'avoir leur propre conseil, soit de se gouverner eux-mêmes. Cependant, les Jésuites gardaient le contrôle. Les Jésuites ne pouvaient pas toujours les protéger; souvent ils tombaient aux mains des esclavagistes portugais qui les destinaient aux travaux forcés dans les plantations de sucre. En raison des manœuvres politiques en Europe, les Jésuites ont été expulsés de tous les pays catholiques et de leurs colonies. Ils ont quitté le Brésil en 1759 et leurs missions ont disparu, les Indiens retournant par milliers vivre dans les forêts ou comme proscrits à proximité des villes. Enfin, en 1695, on a découvert de l'or au centre du Brésil, faisant le bonheur du roi du Portugal qui a finalement pu bâtir un palais royal et ériger d'autres monuments qui pouvaient rivaliser avec ceux de la France. Cette découverte est survenue à la suite des raids d'esclavagistes qui sillonnaient l'intérieur des terres. Il s'en est suivi une ruée vers l'or entraînant environ un million de personnes à l'intérieur des terres, soit 400 000 Portugais, du Brésil et du Portugal, et un demi-million d'esclaves Africains. Des villes ont poussé comme des champignons à la grandeur de la région, affectant radicalement les vies des Indiens. Bon nombre d'entre eux ont quitté les plantations de sucre et les villes du Nord-Est et en 1725 plus de la moitié de la population habitait le sud-est du Brésil.

Même si les esclaves africains ont dû attendre jusqu'en 1888 pour voir l'esclavage aboli au Brésil, soit le dernier pays à le faire, les Indiens en 1755 ont été déclarés des citoyens libres, jouissant de tous les droits et privilèges de tous les citoyens brésiliens sur papier, mais cette déclaration est survenue après qu'une armée portugo-espagnole, essayant d'expulser, par la force, les Guaranis des territoires portugais nouvellement acquis, ont massacré en quelques minutes 1 400 Indiens chrétiens, en brandissant pathétiquement leur bannière, leurs crucifix et leurs images saintes.

En 1760 au Brésil, se sont ajoutées aux deux groupes raciaux, soit les Indiens et les blancs, quatre nouvelles populations dites de couleurs. Il s'agissait des peuples de race métissée ou des mulâtres, un mélange d'Africains et d'Européens, les « cafuzos », un mélange d'Indiens et d'Africains, les mestizos, un mélange d'Indien et d'Européens et d'Indiens acculturés.

Le changement d'Empire

1760- Les grands changements

Le long de la côte du sud-est de la baie d'Hudson, les territoires des Inuits et des Cris étaient en bordure de la limite des arbres. Dès 1739, un commerçant de la Compagnie de la Baie d'Hudson décrivait la frontière entre les deux groupes : une ligne partant du golfe Richmond jusqu'au lac à l'Eau claire et au lac du phoque. Il poursuivait en disant que les « Usquimows » vivaient sur les rives nord des deux lacs. Les postes du Golfe et de la rivière de la petite baleine ont attiré certains Inuits qui voulaient faire du commerce, mais la compagnie a fermé ces postes en 1759 en raison des relations hostiles entre les Cris et les Inuits, et du manque de fourrures. Même dans les parties forestières de cette région, les castors étaient en petit nombre.

1760– Le changement d'Empire

Les hostilités incessantes entre la France et l'Angleterre se sont terminées par la conquête et la capitulation de la Nouvelle-France en 1760. Inquiets de l'agitation des Indiens des Grands Lacs qui avaient soutenu les Français, et afin d'établir un ordre de gouvernement pour toutes ses colonies de l'est de l'Amérique du Nord, le roi George III a émis une Proclamation royale en 1763. En partie, cette proclamation garantissait aux Indiens dans des territoires où il n'y avait pas de colonie, que leurs terres étaient protégées et pouvaient seulement être achetées par la Couronne, plutôt que par des acheteurs privés. Ce document demeure aujourd'hui la base constitutionnelle des réclamations des Indiens en matière de droits et définit leurs liens avec le gouvernement fédéral. La Proclamation établit un nouveau régime de gouvernance pour le Québec selon les lois britanniques. Cependant, en 1774 devant l'augmentation des mouvements d'agitation des colonies américaines, les autorités britanniques ont reconnu la sagesse d'accorder au peuple du Québec le droit d'avoir leur religion, leur langue et leurs lois. Cette restauration des droits a, peut-être, aidé à convaincre les francophones de repousser les Américains qui ont envahi le pays en 1775 dans l'espoir de convaincre les « habitants » de prendre part à leur lutte pour acquérir leur indépendance des Britanniques. Les révolutionnaires américains ont échoué et le Québec est resté au sein de l'Amérique du Nord britannique.

1760- Louisiane

Le territoire de la Louisiane était occupé à l'origine par plusieurs douzaines de tribus indiennes, la plupart d'entre elles parlant une langue muskogean, partagée par d'autres peuples indiens du sud-est des États-Unis. Ces tribus habitaient sur des terres fertiles et avaient développé il y a environ 3000 ans, des sociétés complexes qui érigeaient des grands centres cérémoniaux avec des monticules de 70 pieds. Ces sociétés qui comportaient plusieurs classes sociales avaient un chef à leur tête. L'explorateur français Sieur de la Salle (qui, plus tôt, avait

obtenu une concession de terre, soit une seigneurie sur le Saint-Laurent qu'il a nommé Lachine) a descendu le grand fleuve Mississippi jusqu'à son embouchure et a reconnu l'importance de ce fleuve sur le plan commercial, a pris possession de cette terre au nom de la France et l'a nommée Louisiane en l'honneur du roi King Louis XIV. Une colonie française s'est établie par la suite au début des années 1700, avec des colons venus au début de France et par la suite des colonies françaises des Antilles. Les deux régions étaient étroitement liées en raison de la facilité de se déplacer de l'une à l'autre par voie maritime pour faire des échanges commerciaux. Les premiers produits de cette terre nouvelle qui ont intéressé les Français sont le sel et le bétail. Ils ont entendu parler de ces ressources par les Indiens de la région. Depuis des millénaires les Indiens avaient exploité les mines de sel, faisant l'extraction et le commerce de cette substance. L'élevage de bétail était plus récent, soit après les années 1500, lorsque les Espagnols ont introduit le bétail et les chevaux en Amérique. Les Français réalisant également les possibilités de la production de canne à sucre ont développé des plantations qui ont nécessité l'importation de milliers d'esclaves d'Afrique, quelque chose que les Français avaient déjà institué dans leurs colonies des Caraïbes. La population indienne, comme partout ailleurs, a grandement souffert des maladies du vieux monde introduites par les Français et de la perte de l'accès à leurs ressources naturelles.

De nouvelles vagues de francophones ont commencé à arriver en Louisiane au milieu des années 1700, des exilés d'Acadie (maintenant la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick) lorsque les Britanniques ont arraché la région aux Français en 1713. Ils se sont établis dans une région du territoire de la Louisiane et ont rapidement repris leurs activités d'éleveurs de bétail, comme ils le faisaient en Acadie. Une autre de leurs activités était la culture du riz. L'isolement des Acadiens les a aidés à maintenir leur langue et par la suite on en est venus à les connaître sous le nom de Cajuns.

Le territoire de la Louisiane est devenu un pion entre les mains de trois royaumes européens, soit la France, l'Espagne et la Grande-Bretagne. En 1762, la France et la Grande-Bretagne étaient au cœur de la Guerre de Sept ans, une guerre au cours de laquelle la France a perdu sa colonie au Canada. Les Français sachant qu'ils allaient perdre leur colonie au Canada, on signé en secret un traité avec l'Espagne dans lequel elle accordait à l'Espagne un vaste territoire mal défini qui incluait les terres à l'ouest du système de drainage du fleuve Mississippi. Le traité de Paris en 1763 n'a accordé à l'Angleterre qu'une petite portion de l'ancien territoire de la France. C'est seulement ce territoire qui a été acquis par les États-Unis après sa révolution en 1776 et sa séparation d'avec l'Angleterre. En 1800, l'Espagne a remis le territoire qu'elle avait acquis à Napoléon, Empereur de France – et en 1803, les États-Unis les ont acquis lorsqu'ils ont acheté la Louisiane.

Les développements durant les occupations française et espagnole se distinguent de ceux des occupations britannique et américaine du territoire. On dit que les Indiens réussissaient mieux parce que les Français et puis les Espagnols

menaient des ventes de terre de façon plus ordonnée avec les tribus et s'attendaient à ce que leurs citoyens respectent les droits de propriété et la société des Indiens. Les Américains, d'autre part, encourageaient l'établissement de blancs sur des territoires ayant une population peu dense. On croit également que les esclaves africains étaient mieux traités par les Français et les Espagnols qui permettaient à nombre d'entre eux de s'affranchir, particulièrement les esclaves qui étaient des descendants de mères africaines et de pères propriétaires terriens. Immanquablement, des mariages interraciaux ont eu lieu, développant une population créole qui n'était pas américaine, avec des mélanges français, africains, indiens et espagnols.

Revendications et luttes dans la colonie britannique

1791- Les entreprises commerciales se déplacent vers le nord

Ayant abandonné tout espoir de commerce du castor ou de la fourrure au Golfe Richmond ou à la Rivière Petite Baleine, la Compagnie de la Baie d'Hudson poursuivait tout de même ses activités commerciales en produisant de l'huile de baleine (béluga). L'huile était un produit très demandé en Europe, étant utilisé comme combustible à lampe, dans la fabrication de chandelles ou comme lubrifiant pour la machinerie. En conséquence, la Compagnie a ouvert un établissement de pêche à la baleine à la Rivière Grande Baleine [Kuujuarapik] et deux ans plus tard à la Rivière Petite Baleine. Au cours de ces années-là, elle n'avait pas encore établi de relations avec les Inuits, employant des Cris du Nord pour chasser les baleines et transformer le petit lard en huile.

Les premiers missionnaires qui sont arrivés sur les terres des Inuits étaient les Moraviens. Débarqués à Nain sur la côte du Labrador en 1771, ils ont traduit la bible en inuktitut, utilisant l'alphabet romain. À partir de cet endroit, deux missionnaires, Benjamin Kohlmeister et George Kmoch, ont exploré la côte de la baie d'Ungava afin d'examiner les possibilités d'y établir une mission. Ils ont publié un livre sur leurs explorations en 1814 ce qui a amené la Compagnie à s'intéresser à cette côte. Transportant avec très grande difficulté par voie terrestre à partir du golfe Richmond tout le matériel dont elle avait besoin, la compagnie a établi en 1830 sur la rive est de la rivière Koksoak le Fort Good Hope, lequel elle a renommé l'année suivante Fort Chimo [Kuujjuaq]. Afin d'établir des relations avec les Inuits, la Compagnie a ramené du poste Churchill (du côté ouest de la baie d'Hudson) trois hommes : Moses, Augustus et Ouillibuck. En 1831, des représentants de la compagnie sont allés à George River pour observer les Inuits faire la chasse à la baleine et les inviter à venir faire du commerce à Fort Chimo. À l'évidence, la Compagnie de la Baie d'Hudson voyant les possibilités commerciales intéressantes à George River [Kangiqsualujjuaq] de la pêche au saumon et au phoque a ouvert un poste avancé à Fort Siveright, lequel a été abandonné en 1842. Le principal objectif du poste de Fort Chimo était de créer et d'approvisionner des postes secondaires

dans les régions intérieures centrales. En 1833, Fort Chimo comprenait 7 édifices.

Années 1790 – Revendications et luttes dans la colonie britannique

Avec le Québec demeurant « français et catholique », les colons britanniques, particulièrement les colons américains qui restaient loyaux à la Couronne britannique (de là leur nom de loyalistes) se sont déplacés vers l'ouest s'établissant dans de nouveaux territoires, amenant le gouvernement britannique en vertu de l'Acte de 1791 à diviser le Canada en deux parties : le Bas et le Haut-Canada, soit SEULEMENT les parties méridionales de ce que sont aujourd'hui les provinces du Québec et de l'Ontario. La désignation de Bas et de haut Canada a trait à la situation de ces régions le long du fleuve Saint-Laurent. Dans le Haut-Canada, les loyalistes pouvaient conserver leur société britannique et dans le Haut-Canada, les francophones leur héritage français. Le Haut-Canada a été marqué par d'importantes activités commerciales et pionnières dès le début, comme l'indique la croissance de la population de 14 000 en 1791 à 90 000 en 1811, principalement de la part des Loyalistes venant des États-Unis, créant du même coup des relations difficiles entre les deux pays. L'Angleterre exigeait des compensations aux Américains pour les terres confisquées aux Loyalistes et ce climat de méfiance s'est propagé chez les Indiens qui habitaient la région frontalière des Grands Lacs et qui, en 1791, là où se trouve aujourd'hui l'Ohio, ont détruit une petite armée américaine. En 1812, les États-Unis ont déclaré la guerre à l'Angleterre, faisant des deux provinces canadiennes le théâtre de nombreuses batailles. Le chef shawnee, Tecumseh, et ses hommes, des guerriers provenant de plusieurs nations des Grands Lacs, se sont battus aux côtés des Britanniques. Les Britanniques et leurs alliés indiens ont remporté de nombreuses batailles, mais la guerre de 1812-14 s'est terminée par des négociations sans avantage aucun pour les Britanniques ou les Américains, sans changement de frontière, sans compensation territoriale – rien. Malgré cette sécurité nouvellement trouvée, les leaders des deux provinces ont tourné leur attention vers la gouvernance autoritaire de leurs colonies par les Britanniques et ont fait des pressions pour avoir plus d'autonomie. Sous l'influence du parti des réformistes dirigé par William Lyon Mackenzie et Joseph Papineau, des rébellions éclatent dans chaque province en 1837, mais sont de courte durée parce qu'elles ne sont pas soutenues par les populations. Elles sont écrasées facilement. Les Britanniques en 1841 ont créé une seule colonie au Canada avec une assemblée législative, mais deux districts, l'est et l'ouest du Canada. Aux débuts des années 1840, la population du Canada a augmenté de façon importante en raison des famines qui sévissaient en Irlande. Plutôt que d'être incorporée dans les activités de culture céréalière et de coupe de bois qui dominaient l'économie, cette nouvelle main-d'œuvre irlandaise a été enrôlée dans la construction de canaux et de chemins de fer, l'exploitation de mines et le développement de villes – toutes des activités industrielles qui ont pris racine dans les années 1840.

1791-Irlande

Le peuple gaélique d'Irlande a été dominé par les Anglo-Saxons d'Angleterre à différents degrés depuis le 12^e siècle. Au 16^e siècle, un élément religieux s'est ajouté lorsque les Anglais sont devenus protestants alors que les Irlandais sont restés catholiques. Malgré une série de rébellions, les Irlandais n'ont jamais pu s'extirper de la domination anglaise. Dans les années 1600, les propriétaires terriens catholiques ont été dépossédés de leurs terres, lesquelles ont été données aux colons protestants venus d'Angleterre et d'Écosse. De plus, les catholiques n'avaient plus le droit de rejoindre les rangs de l'armée, ont perdu le droit de vote et n'avaient plus accès à l'éducation supérieure. Au début du 17^e siècle, Jonathan Swift, le satiriste fit l'observation suivante que les Anglais ont légalisé leur conquête en déclarant les autochtones barbares et ignorants ce qui a servi à justifier la nécessité pour les Anglais de les civiliser.

Le désir d'indépendance vis-à-vis de l'Angleterre qui couvait chez les Irlandais a repris vie avec l'acceptation accrue de nouvelles idées de libéralisme qui ont commencé à façonner la pensée européenne. Du milieu à la fin des années 1600, John Locke a fait la promotion du concept de liberté, débattant rationnellement de la tolérance religieuse et défendant la séparation de l'église et de l'état. Les libéraux du 17^e siècle ont remis en question les bases de la monarchie absolue et ont introduit le concept de « citoyen » pour remplacer celui de « sujet ». La guerre d'indépendance américaine en 1775 a inspiré les nationalistes irlandais qui ont promulgué simultanément l'indépendance de l'Irlande, mais c'est la Révolution française de 1789 avec ses cris de liberté, d'égalité et de fraternité qui a aidé à répandre les principes de liberté et de réforme. Bon nombre de réformistes irlandais étaient protestants. En 1791, ils ont commencé à faire campagne pour mettre fin à la discrimination contre les catholiques et pour l'égalité politique. Le roi d'Angleterre a accordé certains comme le droit de vote, de porter des armes et d'accéder à l'université.

Cependant, les catholiques n'avaient pas le droit de siéger au parlement ni à aucun palier de gouvernement. Avec l'aide des Français, les Irlandais se sont soulevés en 1798, mais ce soulèvement a été réprimé par les Anglais. Cet événement a été suivi par la déclaration de l'Acte d'Union par la monarchie anglaise en 1800 qui a réuni l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Irlande et l'Écosse sous un même drapeau, l'Union Jack, et un seul parlement à Londres, abolissant du même coup les parlements régionaux. Des politiques économiques ont ainsi été adoptées à Londres par des parlementaires qui n'étaient pas au fait de la situation locale.

Le début des années 1800 a été prospère pour les propriétaires irlandais (la plupart protestants) parce que leurs produits agricoles étaient en demande durant les guerres napoléoniennes. Après la défaite des Français, les prix des produits agricoles ont chuté et les propriétaires terriens ont transformé leurs

terres agricoles en terres de pâturage. Pour ce faire, ils ont expulsé les familles et détruit leurs huttes afin qu'ils ne puissent pas revenir. Les paysans irlandais, protestants et catholiques, se nourrissaient presque exclusivement de pommes de terre, la terre étant rare et la pomme de terre une culture intensive. Cependant, en 1845 un champignon attaquant la pomme de terre, une maladie appelée la brûlure de la pomme de terre, a détruit le tiers des récoltes. Au cours des années qui ont suivi, encore plus de récoltes ont été détruites et la famine s'est répandue dans toute l'Irlande. Le gouvernement britannique a envoyé des approvisionnements de maïs, mais au cours des deux années suivantes il n'en a pas envoyé en quantités suffisantes. On croit que les dirigeants du gouvernement étaient opposés à l'idée d'envoyer de l'argent de peur que les Irlandais ne l'utilisent pour acheter des fusils ou qu'ils finissent par créer une dépendance à ces envois monétaires et ne plus jamais devenir autosuffisants. On estime qu'entre 1 à 1,5 million de personnes sont mortes de faim au milieu des années 1800. C'est à partir de là que l'immigration des Irlandais vers le Canada a commencé. Ils choisissaient cette destination en raison des bas tarifs des navires vers cette destination. Les navires transportaient du bois de construction vers l'Angleterre. Les propriétaires étaient heureux de transporter des passagers sur leurs bateaux vides qui retournaient au Canada. Un nombre substantiel d'Irlandais a également immigré aux États-Unis. En 1841, la population d'Irlande totalisait un peu plus de 8 millions de personnes. En 1996, elle se situait à un peu plus de 5 millions de personnes.

La formation de la fédération canadienne

Années 1850 – Les Inuits incorporés au commerce européen

Au moment où le Haut-Canada comptait davantage sur ses activités industrielles et de moins en moins sur le commerce des fourrures, la Compagnie de la Baie d'Hudson a commencé également à étendre ses activités économiques. Au Nunavik, cela comprenait l'expansion de la pêche au béluga. La baleine béluga (marsouin) est un petit mammifère, mesurant seulement environ 12 pieds de longueur, donnant environ 350 lb d'huile et 600 lb de viande. Pour obtenir cette ressource, la Compagnie de la Baie d'Hudson devait s'assurer qu'il y ait de bonnes relations entre les Inuits et les Cris, et compter sur la main-d'œuvre inuite. À cette fin, elle offrait une récompense à tous les Cris qui persuadaient les Inuits de se rendre au Fort George. C'est ainsi qu'une famille de six Inuits disant venir des îles dans le golfe Richmond est arrivée là en 1839. L'année suivante la compagnie a envoyé Moses parcourir l'ouest de la baie d'Ungava afin de persuader également des Inuits de venir au poste. Il est revenu en mars avec 30 familles dont les traîneaux étaient chargés de peaux de caribou et de renard, et de petit lard. Cette période a marqué le début de la participation des Inuits de la baie d'Hudson au commerce de la fourrure et de l'huile. On raconte qu'ils sont venus du sud de la région de Cap Smith. En 1851, le poste de la

rivière Petite Baleine a rouvert afin de développer davantage la pêche à la baleine. Au début, on a embauché des Cris pour faire la chasse, mettre les filets en place et pousser les baleines, et des Inuits pour couper le petit lard afin de le faire bouillir et transporter le bois sur leurs traîneaux. L'usine de transformation de la baleine était une grande entreprise exigeant 6 chaudières fonctionnant avec du charbon importé. En 1854, on a recueilli 753 baleines le long de la côte du sud-est de la baie d'Hudson. On a ouvert également une usine de transformation de la baleine en 1866 au poste de Fort-Chimo rouvert après avoir été fermé pendant 20 ans. Là, la Compagnie de la Baie d'Hudson a commencé à pêcher et à saler le « saumon » (omble chevalier) et à produire de l'huile de baleine, les Inuits chassant la baleine et la transformant. Dans les années 1870, on a établi des postes avancés aux rivières George et Baleine afin de pêcher et saler de l'omble chevalier et de produire de l'huile de phoque. Les usines de transformation de la baleine ont cessé en 1870 parce que les baleines ont cessé de « de venir ».

D'autres changements sont survenus au Nunavik dans la deuxième moitié du 19^e siècle hormis attirer les Inuits à travailler contre salaire (ils étaient payés cependant en marchandises importées). Les missionnaires anglicans sont arrivés, visitant d'abord la rivière Petite Baleine en 1859. En plus de leur zèle pour convertir les Inuits, ces missionnaires ont amené également avec eux les caractères syllabiques qui avaient d'abord été développés pour les Cris du Nord du Manitoba dans les années 1840 par le révérend James Evans. Les caractères syllabiques ont été adaptés pour l'inuktitut et répandus partout dans le nord, offrant un moyen pratique aux Inuits et aux Cris de laisser des notes le long d'une piste ou au poste. Bien entendu, les caractères syllabiques avaient pour objectif de permettre aux Inuits de lire des hymnes chrétiens et des passages de la bible dans leur propre langue, et c'est ce qu'ils faisaient. Bien que bon nombre de missionnaires aient visité les Inuits à Rivière Grande-Baleine, à Rivière Petite Baleine et à Fort Chimo, un missionnaire s'est particulièrement démarqué comme celui qui a eu le plus d'influence sur les Inuits : le révérend E.J. Peck qui, venu pour la première fois à Rivière Petite Baleine en 1878 a reçu l'aide d'interprètes, Adam Lucy du Labrador et de résidents locaux, Thomas Fleming et John Melucto, auparavant un grand shaman. Peck a également voyagé de temps à autre à Fort Chimo pour y prêcher; c'est seulement en 1899 que le révérend S.M. Stewart a été envoyé là comme missionnaire anglican. Les catholiques avaient d'abord visité Fort Chimo en 1876, baptisant certains Inuits, mais en fin de compte les Anglicans, ayant un contingent plus important au Nunavik, et peut-être parce qu'ils avaient le soutien de la Compagnie de la Baie d'Hudson ont été l'Église qui a conquis les âmes des Inuits et des Cris. En 1879, le rév. Peck a commandé d'Angleterre une église en acier qui a été démontée, amenée par bateau à Moose Factory, puis transportée sur un petit navire jusqu'à Rivière Grande Baleine. Lorsque ce poste a fermé en 1890, on a démonté de nouveau l'église et on l'a expédié par barge à Rivière Grande Baleine où elle est encore debout aujourd'hui. Cependant, on l'utilise plus.

1850- Formation de la fédération canadienne

Dans les années 1850 et même avant cette période, les états américains du sud se sont consolidés, absorbant le Texas et la Californie, et des milliers d'Américains ont pris d'assaut l'intérieur de la Colombie-Britannique où on avait découvert de l'or. En même temps, le développement du chemin de fer a contribué à réduire les distances. Au Canada, on craignait que les Américains ne désirent annexer des parties de l'Amérique du Nord britannique si bien qu'on a commencé à s'intéresser à la création d'une union plus étendue. Les deux dirigeants les plus en faveur de cette idée étaient Sir John A. MacDonald et George-Étienne Cartier. Les discussions, favorisées par des gouvernements instables dans les colonies, ont abouti à une proposition de fédération en 1864. Il devait s'agir d'un système fédéral afin de tenir compte des protections spéciales octroyées à l'est du Canada, renommé Québec. En 1867, le Canada a été créé par une loi du parlement britannique. Il comprenait les provinces de l'Ontario, du Québec, de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick. Les six autres provinces ont rejoint les rangs de la confédération au cours des années qui suivirent, la dernière étant Terre-Neuve, en 1949. Le premier ministre était Sir John A. MacDonald. Il s'agissait de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique qui décrivait la distribution des pouvoirs législatifs entre les gouvernements fédéral et provinciaux. Dans cet Acte, une section (24) décrit les responsabilités du gouvernement fédéral à l'égard des Indiens et des terres réservées aux Indiens. Il n'y avait aucune mention des Inuits. Deux facteurs expliquent cela. Seuls les commerçants de fourrure avaient rencontré des Inuits au Nunavik en 1867 et le territoire du Nunavik aux yeux des Britanniques appartenait à la Compagnie de la Baie d'Hudson.

La province de Québec à ce moment-là était très rurale, dominée par une économie agricole et forestière, mais des changements ont commencé à survenir au milieu des années 1800, au moment où les industries ont commencé à s'établir, en partie parce que l'on a terminé la construction d'un canal en 1848 qui a transformé Montréal en un centre de transport maritime important entre l'Europe et les cités émergentes des Grands Lacs. La construction du chemin de fer dirigée à partir de Montréal a commencé dans les années 1850, reliant en fin de compte les marchés du Québec, de l'Ontario et des états de Nouvelle-Angleterre. Après quelques années, le coin sud-ouest de Montréal est devenu le centre industriel du Québec. Les quatre principaux secteurs industriels étaient les suivants : moulins à farine et à sucre, produits du fer, produits du bois et souliers, ce dernier secteur étant le plus dominant. C'est seulement plus tard que les textiles ont pris une grande importance économique. La grande vague d'immigrants, principalement des îles Britanniques, fournissait une main-d'œuvre économique et un vivier de consommateurs. En 1851, 15 % de la population du Québec habitait des régions urbaines, mais 50 ans plus tard cette proportion allait doubler. La province de Québec à ce moment-là couvrait le territoire qui aujourd'hui le sud du Québec et qui est très éloigné du Nunavik.

1850-Les États-Unis d'Amérique

En Amérique, tout comme ailleurs dans le monde au début du 19^e siècle, les habitants fabriquaient leurs propres marchandises, comme les vêtements et les outils ou achetaient ceux qui étaient fabriqués à la main dans de petits ateliers, quelquefois à l'aide de la puissance hydraulique ou de la puissance musculaire des chevaux. Le développement au début des années 1700 et l'amélioration graduelle du moteur à vapeur ont donné lieu à la révolution industrielle. Alimentées au charbon, les chaudières produisaient de la vapeur qui était pressurisée et libérée pour faire fonctionner des pièces de machines. Ce processus, qui est survenu aux États-Unis au milieu des années 1800, a transformé l'économie la faisant passer d'une économie basée sur l'agriculture et l'artisanat, à une économie dominée par l'industrie et la fabrication de machines. Ces processus d'industrialisation et de commerce ont été également stimulés par l'abondance des ressources naturelles en Amérique et par des améliorations dans le secteur des communications, soit le chemin de fer et le bateau à vapeur ainsi que le télégraphe et le téléphone. Ces nouveaux développements ont entraîné à leur tour des changements rapides dans la vie sociale, politique et territoriale du pays. Les rôles du milieu de travail, de la famille et des sexes ont été refaçonnés, de même que la place des États-Unis dans le monde et l'étendue de leur territoire.

La production beaucoup plus importante de marchandises fabriquées à l'aide de machines a stimulé l'économie américaine et favorisé le commerce américain. La production accrue exigeait des services de travailleurs compétents et sans compétence. Cette demande accrue de main-d'œuvre était comblée par l'immigration principalement d'Europe, mais également d'Asie. Même le Canada français faisait partie de l'immigration déferlant sur le Nord-Est des États-Unis lorsqu'entre 600 000 et 900 000 Canadiens français ont déménagé dans cette région à la recherche d'emplois dans les usines de vêtements et les moulins de textile. En tout, quelque 37 millions d'immigrants sont venus aux États-Unis entre les années 1840 et 1929, et se sont établis dans les villes où étaient situées les nouvelles usines. L'industrialisation a également « vidé » les régions rurales étant donné que les petites industries qui y étaient établies ne pouvaient pas concurrencer celles des grandes villes et des habitants de ces régions ont déménagé dans les villes et vers les usines. La plupart des immigrants, des hommes, des femmes et des enfants étaient engagés dans des tâches n'exigeant aucune compétence, mais un besoin de travailleurs compétents s'est accentué, de même qu'un besoin d'avocats, de comptables, de commis, de courtiers d'assurance qui a donné lieu à la croyance que l'Amérique était une terre de l'égalité des chances, la terre qui permettait de troquer la pauvreté contre la richesse. Les richesses appartenaient à une élite relativement réduite qui détenait les chemins de fer, les champs pétrolifères, les chantiers navals et les propriétés immobilières. En 1860, 1% des personnes les plus riches de la région nordique industrielle détenaient 27 % des richesses. Malgré le principe de l'égalité des chances, le fossé entre la société industrielle et la société agraire

s'est élargi. Au bas de l'échelle, on retrouvait des travailleurs sans compétence, toujours mal payés, les veuves et les orphelins qui s'entassaient dans les taudis urbains.

Les Indiens ont été les victimes de la croissance très rapide de la population américaine. Le gouvernement américain a poursuivi sa politique de déplacement des Indiens de leurs terres vers de petites poches de terres ou vers des réserves. Lorsque les Américains se sont déplacés vers l'ouest avec la construction de chemins de fer, le conflit s'est intensifié et le gouvernement américain a livré une guerre aux Indiens jusqu'à ce qu'ils se soumettent. En 1887, lors de l'adoption du Dawes Act, le gouvernement a divisé les terres tribales communes dans l'ouest, allouant des terres aux chefs des familles indiennes et vendant l'excédant de terres, soit la moitié des terres tribales à des colons blancs. Ce faisant, le gouvernement a détruit l'organisation communale des Indiens et anéanti d'autres aspects de leur culture. Bon nombre ont été assimilés dans la société américaine et ont rejoint les rangs des travailleurs pauvres.

La population afro-américaine après la Guerre de sécession de 1861-1865 et l'abolition de l'esclavage, a profité de quelques années au cours desquelles elle a pu acquérir des terres, avoir accès à l'éducation, et avoir le droit de vote, mais les états du sud ont créé une société ségrégationniste avec les élites blanches exerçant un contrôle ferme. Dans les régions rurales, les lois locales étaient faibles et les Afro-Américains étaient victimes de bandes de blancs qui pratiquaient le lynchage pour redresser des torts qu'ils percevaient comme des crimes. La rareté des possibilités économiques pour les Afro-Américains dans les économies faibles du sud, sauf pour des travaux agricoles sur des terres appartenant à quelqu'un d'autre, ont envoyé des millions d'entre eux dans le nord vers les états industriels où ils ont été forcés dans leur propre condition de travailleurs pauvres et ont dû faire face à la discrimination dans la plupart des aspects de la vie.

L'immigration chinoise s'est manifestée dès que l'on amené des hommes dans l'ouest du pays pour travailler comme ouvriers dans les secteurs du chemin de fer et des mines. Les Japonais ont été embauchés d'abord pour travailler dans les plantations de canne à sucre à Hawaï et ensuite dans les fermes de Californie. Tandis que la plupart des immigrants étaient les bienvenus, les Asiatiques ne l'étaient pas et étaient victimes d'extrême discrimination raciale par des citoyens américains et des lois discriminatoires.

Les travailleurs non qualifiés, les petits salariés, en seraient encore là si cela n'avait été des interventions de certaines personnes qui, à partir des années 1870, ont exigé de meilleures conditions de travail et milité pour limiter à 10 heures la journée de travail en usine pour les femmes et les enfants. Au cours des décennies qui ont suivi, la main d'œuvre a commencé à se regrouper en syndicats, qui ont organisé des manifestations et des grèves afin d'obtenir de meilleures conditions de travail et de rémunération. Cette agitation ouvrière s'est poursuivie tout au long du 20^e siècle.

La vie des femmes s'est transformée également. Avec l'industrialisation, les femmes travaillaient hors du foyer familial et jouissaient de libertés jamais vues auparavant. Les femmes de la classe moyenne et de l'élite qui ne travaillaient pas participaient également à la vie publique. Elles ont rassemblé une population active de bénévoles qui agissaient comme soutien aux institutions publiques telles que les hôpitaux, les musées, les universités et les organismes pour venir en aide aux pauvres. Avec leurs dons, ces femmes d'élite furent les initiatrices de ces importantes institutions.

L'industrialisation fructueuse des États-Unis leur a permis d'accroître leur puissance sur la scène internationale. Leur richesse et leur grandeur en firent une puissance impériale et, en 1899, ils ont pris le contrôle des Philippines, de Purot-Ricoh et de Cuba, après la courte Guerre hispano-américaine. Cette même année, ils ont annexé officiellement Puerto-Rico et Hawaï, déclarant qu'ils faisaient partie de leurs territoires. Le roi d'Hawaï avait été renversé quelques années auparavant par certains hommes d'affaires américains et européens, ouvrant ainsi la voie à la prise de contrôle par les États-Unis. Au début des années 90, les États-Unis ont donné leur appui à l'affranchissement du Panama et de la Colombie, ce qui leur a valu le contrôle de la construction et de l'exploitation du Canal de Panama, qu'ils considéraient comme un intérêt stratégique. À plusieurs reprises, au tout début des années 1900, l'armée américaine a occupé Haïti, le Mexique, le Nicaragua et la République dominicaine. Les États-Unis ont pris part à la Première Guerre mondiale en 1917, trois ans après le début du conflit, mais ils sont devenus rapidement une grande puissance militaire tout en devenant également une puissance financière.

Modernisation de la société québécoise

Le Canada après 1870 – Commerce et gouvernement au début du 20^e siècle

Quand les Inuits ont commencé à se déplacer vers les postes de traite et à travailler dans le secteur de la pêche à la baleine, ils ont découvert toute la gamme de marchandises importées pour faciliter la vie. À part le fusil et les outils de métal comme les couteaux et les haches, ils ont constaté comment le tissu, la corde, les chaudrons en métal et les poêles pouvaient leur être utiles, et comment ils pouvaient profiter de petits luxes comme le tabac et des perles de verre, des peignes et des miroirs. Pour obtenir ces biens et d'autres encore, les Inuits du Nunavik ont commencé à modifier leurs habitudes de chasse en vue de piéger des animaux à fourrure pour la traite. Les animaux de la toundra les plus

demandés étaient les renards blancs et argentés, ainsi que les martres, lorsqu'on pouvait en trouver. Ces deux espèces sont de nature solitaire et, pour les piéger, il fallait établir des réseaux de piégeage sur de grandes distances. Cela a eu des répercussions pour les chasseurs inuits, qui ont alors dû choisir entre rester sur les côtes et chasser les phoques en surveillant leurs trous d'air, d'une part, et entretenir un réseau de piégeage d'autre part. Le choix n'était pas évident, étant donné que les renards n'étaient pas des animaux dont ils pouvaient se nourrir. La décision est devenue encore plus difficile quand le nombre de caribous, source importante de nourriture et de vêtements, a commencé à diminuer vers la fin des années 1980. De plus, le piégeage des renards affectait la structure de leur famille étendue parce que cette pratique nécessitait seulement la collaboration de deux hommes, alors que les camps de chasse au phoque étaient plus gros, comptant quatre ou cinq familles.

La Confédération du Canada en 1867 était, bien sûr, sans intérêt pour les Inuits; ils n'en ont pas été immédiatement affectés. Il n'est pas certain que les Anglais aux postes de traite aient réagi d'une manière ou d'une autre à cette nouvelle, qui aura sans doute pris un an avant de se rendre jusqu'à eux. C'est seulement quand la Commission géologique du Canada a commencé à rejoindre leurs postes et à établir des stations météorologiques qu'ils ont commencé à voir des changements. Pour les Inuits, ce qui importait, c'était de trouver de quoi se nourrir. Par suite du déclin des troupeaux de caribou et du besoin accru de denrées importées, les Inuits de la côte de la baie d'Hudson ont été poussés à se relocaliser vers le sud, quittant ainsi les régions plus productives aux environs de Cape Smith et des îles Belcher. Au début, durant les années 1850, les Inuits sont venus travailler dans l'industrie de la pêche à la baleine, mais ils ont trouvé ensuite de l'emploi au sein de la Compagnie, dans les postes de traite où ils travaillaient surtout au transport. Leurs cométiques ou traîneaux avec leurs attelages de chiens s'avéraient un système de transport efficace de marchandises pour la Compagnie, fournissant le premier service postal entre les postes de traite. En fait, au début des années 1900, grâce à son accès à la technologie et au travail des Inuits, la Compagnie commença à assurer la livraison de marchandises à ses chasseurs cris, suivant les grandes routes des rivières gelées. De même, l'aptitude des Inuits à travailler la neige représentait un atout pour la Compagnie, qui les a engagés pour protéger leurs installations avec de la neige en hiver – et pour découper des blocs de glace pour le dépôt de glace au printemps. Durant les mois d'été, il y avait des emplois au poste dans la menuiserie et les travaux de coupe du foin des marais. Les Inuits et les Cris travaillaient alors côte à côte. Tout au long de cette période, toutefois, le piégeage des renards par les Inuits s'intensifiait d'année en année jusqu'à la Crise de 1929. La demande des renards était telle, surtout les renards blancs et argentés, que les Inuits recevaient jusqu'à 150 \$ à 200 \$ pour une peau de qualité supérieure, une somme énorme au cours de la première décennie des années 1900. Avec cette intense demande du monde de la mode pour les peaux de renard, les Inuits et les autres peuples autochtones ont connu la prospérité.

Celle-ci les a rendus de plus en plus dépendants des denrées importées – tout en les éloignant de leurs propres ressources de la chasse.

C'était le bon temps, mais aussi des temps de grande tristesse. L'invention des navires à vapeur a amené de plus en plus de monde au Nord venant de l'Europe ou de Montréal, et ce, beaucoup plus rapidement que dans le temps des bateaux à voile. La construction du chemin de fer du CFCP traversant le centre du Canada, ainsi que des lignes de chemin de fer auxiliaires par la suite, comme celle rejoignant Moose Factory en 1932, a permis également aux gens de l'extérieur de poursuivre leurs voyages vers le nord. C'est par suite des contacts des Inuits et des Cris avec ces gens, ainsi que de leurs voyages à divers postes de traite plus au sud, qu'une série de maladies contagieuses a commencé à semer la mort parmi les peuples nordiques, en particulier chez les enfants et les personnes âgées. Une épidémie de grippe a éclaté en 1885 à Fort George, suivie d'autres de rougeole et de grippe, causant périodiquement un grand nombre de décès dans ces petites communautés. Si la saison avait été mauvaise pour le caribou ou d'autres sources de nourriture, la famine aggravait les effets de la maladie. Il n'y avait pas de médecins ni d'hôpitaux et les malades dépendaient du peu de connaissances médicales du commerçant de fourrures ou du missionnaire.

1929 – Modernisation de la société québécoise

En 1870, la Compagnie a cédé au Canada ses droits sur le vaste territoire englobant les terres sillonnées de rivières s'écoulant jusqu'à la baie d'Hudson, c'est-à-dire principalement la région subarctique. Ce territoire a été désigné sous le nom de Territoires du Nord-Ouest. En 1880, les îles encore aux mains des Anglais ont été cédées au Canada, en partie parce que les Américains, en 1874, voulaient s'approprier les droits miniers sur l'île de Baffin. En 1895, les Territoires du Nord-Ouest ont été divisés en un certain nombre de districts, dont l'Ungava, un nom dérivé du mot inuit « Oongivik », le nom de la rivière de la Baleine. Au cours de ces années qui ont suivi la Confédération, le Canada se préoccupait de son expansion territoriale et on mettait la priorité sur les prairies, que les immigrants de l'Europe orientale étaient encouragés à coloniser. On ne se préoccupait guère du développement ou de la colonisation des terres arctiques ou subarctiques. Toutefois, le Canada se devait de savoir ce qui pouvait se trouver sur ses vastes territoires, sur le plan des populations et des ressources, et a donc envoyé des arpenteurs. En 1884 et en 1898-99, A. P. Low, de la Commission géologique du Canada, envoyé pour cartographier la côte de la baie d'Hudson, a pris comme guides et pilotes Comatook et Bill Fleming. Low a effectué un bon nombre d'autres arpentages et, de 1903 à 1907, son expédition avait pour but d'affirmer la souveraineté du Canada dans les régions arctiques, tout comme l'expédition de William Wakeham, qui l'a devancé en 1897. Des stations météorologiques ont également été établies en 1884, comme à Stupart Bay (Wakeham, Kangiqsujaq), et d'autres ont suivi. Petit à petit, certains de

ces territoires ont été transférés par le gouvernement fédéral dans le but d'agrandir l'étendue des provinces. L'Ontario, en 1905, et le Québec, en 1912, ont vu leurs frontières étendues à leurs définitions actuelles, incluant les terres qui, à l'origine, faisaient partie des Territoires du Nord-Ouest. En échange de la cession de ces immenses étendues de territoire aux provinces, le gouvernement fédéral exigeait que chaque province signe un traité avec les Indiens. En 1909, l'Ontario a signé effectivement un tel traité (N°9), tandis que le Québec ne l'a pas fait, prétendant que les droits des Indiens sur ces terres avaient été abolis sous la domination française.

L'intérêt porté au nord du Canada s'est estompé durant la deuxième décennie du 20^e siècle, alors que le Canada se joignait à l'Angleterre lors de la Première Guerre mondiale et que toutes les ressources étaient consacrées à l'effort de guerre. Dans l'est de la baie James et de la baie d'Hudson, seuls quelques Cris de Moose Factory ont été recrutés comme soldats – alors qu'ailleurs dans la région de la baie James et du Nunavik, les communications étaient bien plus difficiles et aucun homme ne s'est engagé. Une vague de patriotisme s'est développée dans le sud du Canada, sauf au Québec qui était réfractaire au principe d'offrir du soutien à l'Angleterre dans sa guerre. Ailleurs au Canada, l'effort de guerre a provoqué un élan de soutien aux soldats et à leurs familles. C'était également une époque où le patriotisme engendrait la discrimination – les Allemands et les Autrichiens ont été exclus des emplois au secteur public, leurs langues n'ont plus été enseignées dans les écoles et sept mille citoyens ont été incarcérés. Dès la fin de la guerre, en 1918, les femmes ont obtenu le droit de vote au Canada, de toute évidence parce qu'elles avaient constitué une part importante de la main-d'œuvre alors que les hommes étaient au combat outre-mer. Les Indiens, tant hommes que femmes, n'ont obtenu le droit de vote qu'en 1960, étant donné qu'ils étaient considérés comme étant sous tutelle nationale en vertu de la Loi sur les Indiens. Les Inuits n'étaient pas affectés de la sorte, mais leur droit n'avait pas de portée réelle étant donné que le Nunavik n'a été divisé en circonscriptions électorales que bien après la Seconde Guerre mondiale. Sur le plan provincial, ce n'est qu'en 1960 que le droit de vote a été accordé à toutes les femmes québécoises.

L'urbanisation s'est poursuivie tout au long de cette période sous l'effet d'une industrialisation grandissante, particulièrement à Montréal. Alors qu'auparavant la main-d'œuvre était surtout constituée d'immigrants, et que, au milieu des années 1800, Montréal était essentiellement une ville anglaise avec une majorité anglophone, une majorité francophone s'y est rétablie vers la fin du 19^e siècle alors que les Canadiens français affluaient des campagnes pour travailler dans les usines de Montréal. La période qui a suivi la Première Guerre mondiale a connu une série de mouvements sociaux dont le but était d'améliorer la situation déplorable des ouvriers, la syndicalisation prenant racine graduellement vers la fin des années 1920.

L'apparition du gouvernement canadien dans les régions nordiques se limitait à des visites sporadiques de la GRC, comme en 1918 et en 1919, alors qu'un

certain nombre de meurtres s'étaient produits dans les îles Belcher. Cependant, d'autres n'ont pas tardé à arriver au Nunavik. En 1903, la compagnie Révillon Frères, siégeant à Paris, a établi son premier poste rival à Fort George et à Fort Chimo, pour ensuite prendre une expansion rapide au Nunavik et à la grandeur de l'Arctique. Leur entrée dans le commerce des fourrures a profité aux chasseurs autochtones. Leur concurrence dynamique a fait monter le prix d'achat des fourrures et a forcé la Compagnie de la Baie d'Hudson à offrir du crédit aux Inuits, ce qu'elle n'avait jamais fait auparavant, même si les Cris avaient pu contracter des dettes auprès de la Compagnie depuis les années 1700. Certains postes éloignés étaient des commerces saisonniers et les deux compagnies ont engagé des Inuits pour en assumer la gestion, mais une fois qu'ils sont devenus des postes ouverts à longueur d'année, on les confia à des responsables non-inuits. Des intérêts miniers ont donné lieu à un autre type d'entreprise commerciale, dont l'impact a été toutefois moins important que celui de la traite des fourrures. À la différence de ce type de développement dans les Territoires du Nord-Ouest, le développement minier au Nunavik avant les années 1940 se limitait principalement à l'exploration. Pourtant, les Inuits et les Cris y ont trouvé de l'emploi et des fournitures et des hommes ont été amenés par avion, augmentant le trafic aérien au Nunavik dans les années 1920 et 1930. Bien que les réseaux routiers et ferroviaires ont connu une grande expansion dans le sud, à la grandeur du Canada, au cours des années 20, ainsi que dans l'ouest des Territoires du Nord-Ouest par suite des intérêts miniers dans cette région, la baie James et le Nunavik en étaient encore aux moyens de transport onéreux par voies maritime et aérienne. À part l'avion, qui apporta bien des avantages au Nord, il y a eu également l'expansion des services radio. On peut lire dans les annales du commerce des fourrures des comptes rendus de gestionnaires et de missionnaires se réunissant pour écouter des émissions provenant souvent des États-Unis, et il ne fait aucun doute que certaines de ces nouvelles et de ces idées novatrices ont été transmises aux Inuits qui fréquentaient ces postes de traite, ainsi que dans les sermons prononcés le dimanche.

1929 – La Chine

Les Chinois vivaient sous le règne d'une famille royale jusqu'en 1908, soit lorsque l'impératrice est décédée et que son fils a accédé au trône. Cet événement ainsi que bien d'autres problèmes ont déclenché une rébellion à la grandeur du pays et la République a vu le jour en 1911. Les années qui ont suivi ont été marquées par des conflits internes, trois groupes distincts se disputant le contrôle de la Chine. Des chefs militaires avaient depuis longtemps eu la mainmise sur certaines régions du pays. Le Kuomintang, le parti nationaliste, s'est formé à partir de l'ancienne rébellion, pour se scinder par la suite en deux ailes distinctes. L'aile gauche comprenait les communistes, en forte croissance dans les

campagnes chinoises. L'aile droite du parti nationaliste a constitué un gouvernement anticomuniste en 1927, à Nanjing, sous Tchang Kai-Chek. Ce dernier contrôlait théoriquement toute la Chine, même si des luttes de pouvoir se poursuivaient. Il s'est mis à moderniser la Chine avec une série de mesures comme celle d'obtenir des concessions des Européens qui régissaient l'établissement des tarifs. Il a mis également de l'avant des réformes juridiques, des marchés, le contrôle des devises et ainsi de suite, des mesures toutes calquées sur les pratiques occidentales. Toutefois, les deux factions du Kuomintang ne sont jamais arrivées à résoudre leurs différences et les communistes de l'aile gauche, sous la direction de Mao-Tsé-Toung, ont continué de croître avec la force du nombre et de leur conviction. Après plusieurs campagnes militaires et avec l'aide des Allemands du côté de Tchang, Mao et ses acolytes ont été obligés de se retirer de leurs bases au sud et au centre de la Chine et de se regrouper dans les régions montagneuses. On comptait au départ 86 000 soldats communistes, dont seulement 20 000 ont survécu à ce tortueux périple de 10 000 km, en 1934, qu'on a appelé la « Longue Marche ». Celle-ci s'est avérée être l'événement déclencheur de l'ascension du Parti communiste, alors que Mao et ses fidèles jouissaient du soutien croissant des paysans. Le Japon, affamé de matières premières pour alimenter ses industries et faire face à la pression de l'accroissement de sa population, a envahi la province de la Mandchourie au nord-est et y a établi un gouvernement fantoche. Par la suite, les Japonais ont utilisé cette base pour envahir la Chine continentale, déclenchant du même coup la Seconde Guerre mondiale en Asie. Les communistes et autres opposants affirmaient que le gouvernement du Kuomintang n'en faisait pas assez pour repousser les envahisseurs japonais et combattait plutôt les communistes. En plus de cette insatisfaction par rapport au gouvernement du Kuomintang, les paysans chinois résistaient également au processus de modernisation et d'ouverture au monde, qui les amenait à se sentir vulnérables et marginalisés. La population rurale avait depuis longtemps suppléé à ses revenus provenant de la ferme grâce à son industrie de l'artisanat, mais les paysans devaient maintenant acheter des denrées importées à prix plus élevé, sans le revenu supplémentaire généré par leur artisanat, ce qui a entraîné leur appauvrissement et la dépossession de leurs terres. Les paysans chinois se sentaient opprimés par les propriétaires fonciers auprès desquels ils louaient leurs terrains de 2 ½ acres et par le gouvernement qui les taxait. Ces propriétaires étaient eux-mêmes, pour la plupart, de modestes propriétaires fonciers en comparaison de leurs homologues en Amérique latine. Les propriétaires chinois détenaient normalement des terres cultivables de 40 à 50 acres, partagés entre leurs fermiers locataires. La vie paysanne avait jusqu'alors été fondée sur la famille et une adhésion à des valeurs anciennes. La modernisation entraîna l'érosion de la cellule familiale, alors que la population se déplaçait d'une région à l'autre vers les villes, à la recherche d'emplois. Cette situation a déstabilisé les Chinois qui avaient de tout temps fondé leur statut et leur identité sur le mode de vie traditionnel. De plus, l'élite chinoise percevait les

paysans comme étant arriérés, faisant obstacle au développement du pays. Les communistes n'étaient guère plus favorables au désir des paysans de maintenir leur mode de vie traditionnel. Dans les régions contrôlées par les communistes, ceux-ci ont réorganisé les villages sur le plan économique, politique et social. Par exemple, le propriétaire foncier cédait la place, en tant qu'homme le plus respecté du village, à ce qu'on appelait alors un « héros du travail ». Toutefois, les communistes ont fait d'importantes percées dans les régions rurales et se sont assurés le soutien des paysans avec des promesses de réformes agraires et d'amélioration des récoltes. L'organisation de Mao était le seul mouvement paysan efficace au pays. En 1940, Mao a établi les lignes directrices du programme des communistes chinois en vue d'une éventuelle prise de pouvoir, qui s'est produite le 1^{er} octobre 1949, avec l'établissement de la République populaire de Chine.

Les changements au Nunavik (de 1940 à aujourd'hui)⁵

1929-1945 – Les années après la Crise

La Grande Crise de 1929 s'est avérée être le début d'une période particulièrement cruelle pour les Inuits et les Cris. La baisse radicale des prix accordés pour leurs fourrures, combinée avec l'absence des troupeaux de caribous ainsi que l'épuisement des ressources en castors (pour les Cris) ont précipité les Inuits et les Cris dans une période prolongée d'appauvrissement, sonnant le glas du boum économique qu'ils avaient connu durant la première partie du 20^e siècle. Les deux compagnies de commerce de fourrures ont restreint leurs dépenses dans la région, réduisant leurs effectifs et révisant à la baisse le crédit accordé aux chasseurs autochtones. De plus, certains postes de traité ont fermé leurs portes, entraînant des difficultés supplémentaires pour la population environnante, qui devait désormais se déplacer sur de plus grandes distances pour atteindre les postes de traite. En 1936, la compagnie Révillon Frères a fermé ses portes, effaçant d'un seul coup tous les avantages pour les trappeurs. Tout au long de la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement canadien a maintenu une présence encore plus faible dans le Nord étant donné le déploiement des navires et des hommes dans le cadre de l'effort de guerre. Un changement s'est produit en 1942, après le recensement canadien de 1941 qui s'est étendu jusque dans le Nord. Le gouvernement fédéral a mis en place un système d'enregistrement conçu uniquement pour les Inuits, fondé sur la lettre E et un système de numération par région. Par la suite, tous les Inuits ont reçu des plaques d'identité métalliques.

La Seconde Guerre mondiale a eu un impact important sur la vie des Inuits de la région de l'Ungava du fait que les Américains ont établi une base aérienne à Fort Chimo en 1942, qui a été démantelée en 1949. Cette base a embauché des

⁵ Étant donné l'étendue de cette période de l'histoire, cette section du schéma chronologique a été subdivisée en plusieurs périodes.

Inuits de la région pour effectuer des travaux non spécialisés, de sorte que certains d'entre eux ont pu gagner un salaire. D'autres ont profité des rebuts de la base en les recyclant. Les gens gardent un bon souvenir de la présence de la base, étant donné qu'elle leur avait offert certaines options et allégé la pauvreté de certains d'entre eux.

1929-1945 – Les années après la Crise

La prospérité qui régnait dans le Sud du Canada s'est effondrée également par suite de la Grande Crise. Le taux de chômage est monté en flèche et l'économie s'est effondrée. En 1933, le gouvernement rapportait que 23 % de la population active était sans travail et 33 % des emplois dans les manufactures avaient disparu. Les revenus agricoles ont chuté à 75 %. Le gouvernement n'était pas encore chargé de distribuer de l'aide aux chômeurs, mais certains ont quand même reçu des bons alimentaires et pouvaient trouver des vêtements usagés dans des entrepôts municipaux. Le point de vue du gouvernement était qu'il y avait des emplois pour ceux qui voulaient bien se donner la peine de les chercher et des milliers d'hommes ont donc sillonné le pays dans des wagons de train couverts à la recherche de ces emplois fugaces. En 1933, le gouvernement a établi des camps de travail pour hommes célibataires, les mettant au travail dans la construction routière, en foresterie et dans la restauration de sites historiques. Les fermiers des prairies étaient les plus démunis par suite de l'effondrement des marchés de grains à l'échelle mondiale. Des partis socialistes et conservateurs ont été créés dans les prairies, tentant de convaincre les électeurs d'appuyer leurs idées pour mettre fin au marasme économique.

Au Québec, un nouveau parti a vu le jour, l'Union Nationale, sous Maurice Duplessis qui, en 1936, avait réussi à vaincre l'emprise du Parti libéral au pouvoir depuis 1897. Le programme électoral de Duplessis consistait en un mélange de réformes sociales et de nationalisation, comme dans le cas du secteur de l'électricité. Il a courtisé l'Église catholique et a persécuté les communistes, les syndicalistes et les Témoins de Jéhovah. Côté affaires, la province ouvrait ses portes au commerce et les marchands anglophones de Montréal en ont profité. Les horizons du gouvernement du Québec ne s'étendaient pas encore au-delà du Québec central, qui demeurait traditionnel et rural. Le clergé et les dirigeants craignaient que l'industrialisation croissante, financée par des capitaux étrangers, amène des valeurs qui provoqueraient le déclin de la religion catholique et de la culture française. Toutefois, le développement de l'infrastructure, des chemins de fer, des routes, des ports, ainsi que l'électricité, le téléphone et l'automobile, conspirait à défier ce modèle conservateur de la société.

Vers le milieu des années 30, bien que le Canada ait été isolationniste durant la période suivant la Première Guerre mondiale, on ne pouvait plus ignorer ce qui se passait en Europe. L'armée avait été négligée, mais maintenant que l'Angleterre se préparait à la guerre, le gouvernement de Mackenzie King a mis en place une politique de réarmement et donc également une expansion des

liens économiques avec les États-Unis. L'effort de guerre a entraîné une période de prospérité même avec le gel des salaires. Encore une fois, les femmes se sont engagées dans la main-d'œuvre en nombres croissants et leurs maris n'étaient plus traumatisés par le fait que leurs femmes travaillent. Bien que le gouvernement ait promis qu'il n'y aurait pas de conscription, pour donner un coup de pouce à l'effort de guerre au début des années 40, King a institué un plébiscite en 1942 étant donné que la guerre avait lieu maintenant sur deux fronts, l'Europe et le Pacifique, et qu'il fallait davantage de soldats. Le plébiscite a été appuyé dans tout le pays, sauf au Québec, où il a été perçu comme une trahison. Cette question a d'ailleurs divisé le pays.

Au cours de cette période, la seule question qui touchait les Inuits s'est manifestée durant les années 30. Le Canada devenant plus conscient de ses régions nordiques s'y est intéressé davantage par le biais de l'Expédition de l'est de l'Arctique, amorcée en 1931, quand chaque village côtier a reçu la visite d'un agent du gouvernement ou d'un constable de la GRC et d'un médecin. Vue de près, l'extrême pauvreté qui sévissait alors ne pouvait plus passer inaperçue. Le gouvernement a donc commencé à envoyer des allocations d'assistance, qu'on appelait rations S et D (pour les malades et les démunis). Au fil des ans, la facture de l'assistance au Nouveau-Québec n'a cessé d'augmenter de telle sorte que, en 1932, le gouvernement fédéral a demandé au gouvernement du Québec de rembourser les fonds versés aux Inuits. Ce que le Québec a fait, non sans faire appel à la Cour suprême du Canada en 1935, avec l'argument que le gouvernement fédéral était responsable des Inuits. En 1939, la Cour a retenu cet argument et a décrété que, aux fins de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, les Eskimos sont des Indiens, dégageant de ce fait le Québec de toute responsabilité financière. Toutefois, le Québec a prélevé une redevance sur la vente de chaque peau de fourrure, un montant qui, en 1943, a amené une somme de 18 000 \$ dans les coffres du gouvernement provincial.

L'économie du Québec, comme ailleurs au Canada, s'est rétablie rapidement durant la Seconde Guerre mondiale, et le gouvernement a adopté des lois pour mettre en place un certain nombre de commissions chargées de contrôler la production et d'allouer des ressources tant pour l'effort de guerre que pour répondre aux besoins nationaux. On a encouragé l'entreprise privée afin de réaliser certains de ces objectifs. Ainsi, les bureaucrates d'Ottawa ont acquis une expérience considérable en gestion de l'économie. Le gouvernement du Québec a accepté le rôle central du gouvernement canadien, qu'il trouvait justifié durant ces années de guerre, et a transformé certaines de ses institutions pour se conformer aux exigences du Canada. Cependant, cette attitude conciliante envers le gouvernement central a suscité la colère des nationalistes québécois et, en 1944, Maurice Duplessis, de l'Union Nationale, a repris le pouvoir, s'opposant aux politiques économiques centralisatrices du Canada.

1945-1959 – Une vague de changements au Nunavik

La période d'après-guerre a signalé le début d'interventions importantes de la part de l'État dans la vie des Inuits, mais aussi dans celle des Canadiens. La différence se situait dans le fait que les nouvelles politiques imposées à tous les Canadiens reflétaient les valeurs et les traditions de la société conventionnelle. Dans leur application aux Inuits, ces nouvelles politiques ont imposé des changements, à la fois directement et indirectement. Pendant la guerre, la santé des Inuits avait été presque entièrement négligée. En 1945, on l'a perçue enfin comme une priorité et le ministère de la Santé nationale et du Bien-être social a été mis en place, comprenant les Services de santé des Indiens et des Populations du Nord. On a accordé également une attention particulière à l'éducation et les écoles de jour ont été privilégiées par rapport aux pensionnats. Dans le cadre de la réorganisation de la bureaucratie fédérale, le gouvernement a institué, en 1954, le poste d'administrateur du Nord (NSO), avec des agents dans les villages pour aider les Inuits à s'adapter aux nouvelles conditions de vie. En 1959, le gouvernement a créé les conseils « Esquimaux » dans chaque village, comprenant des hommes généralement choisis par l'administrateur du Nord, qui continuait de prendre la plupart des décisions.

Le gouvernement a tenté également de coordonner les divers services offerts dans le Nord. Une de ces combinaisons a donné lieu à l'engagement d'enseignants en bien-être social, formés pour fournir des services de santé et d'éducation. La « santé » comprenait la responsabilité d'aider les Inuits à faire face aux difficultés découlant des différences de culture, de langue et de travail, auxquels les Autochtones étaient confrontés avec le nombre croissant d'agents du gouvernement dans leurs communautés. La formation spéciale donnée aux enseignants devait également les aider à s'intégrer à la société autochtone. Les premiers enseignants en bien-être social au Nunavik ont commencé à œuvrer à Port Harrison (Inukjuak) et à Fort Chimo (Kuuujuaq) en 1949-50. En fait, ils étaient alors encore les seuls enseignants, à part les quelques missionnaires qui animaient des classes, surtout durant les mois d'été. Ce n'est qu'en 1958 que les enseignants envoyés dans le Nord ont été tenus d'avoir leur brevet. Nous connaissons surtout les fonctions et les expériences de l'enseignante en bien-être social de Port Harrison, Margery Hinds, grâce aux articles qu'elle a écrit sur ses aventures. À part les fonctions prévues d'enseignement, le poste de d'enseignant en bien-être social comportait également des activités parallèles telles que l'administration des versements d'allocations d'assistance sociale, la distribution de fournitures médicales, la gestion du groupe de génératrices et même l'application de l'Ordonnance sur les chiens. Ce poste, tel que développé par Madame Hinds, l'a amené à enseigner à Port Harrison, mais aussi, avec l'aide d'Elijah Menarek [Menarick], à enseigner dans les camps de chasse au phoque, dispersés le long de 500 kilomètres de côte. En plus de l'éducation des enfants, Madame Hinds enseignait également aux adultes certaines pratiques domestiques telles que l'évacuation des déchets et « l'ordre et la propreté dans la vie sous la tente », des sujets abordés dans le Book of Wisdom (Livre de la

sagesse), en écriture syllabique, que l'on donnait à chaque famille et publié en 1947 par le ministère des Mines et des Ressources. Il s'agissait d'un manuel destiné à expliquer certains sujets d'ordre domestique comme l'hygiène, le traitement des maladies, la cuisson des aliments et la préparation du pablum, qui était distribué dans le cadre des allocations familiales. Ce n'est pas avant le milieu des années 50 et au cours des années 60 que d'autres enseignants ont été envoyés dans les communautés du Nunavik, dont certaines n'ont été établies que dans les années 70, la dernière étant Umiujaq en 1986. Le pensionnat pour les Inuits de l'est de l'Arctique a été établi à Churchill, au Manitoba, en 1955 et fermé en 1970.

Les Services de santé des Indiens et des Populations du Nord ont commencé à envoyer des infirmières et infirmiers au Nunavik et à ouvrir des postes de soins infirmiers, dont la construction s'est fait au rythme du développement des écoles, la première école ayant été construite en 1949-50. Toutefois, ces postes n'étaient que peu habilités à faire face au grave problème de la tuberculose. Le degré considérable de malnutrition affectant les Inuits a été un facteur contributif aux taux élevés de tuberculose. De 1946 à 1951, le nombre de décès causés par cette maladie était très élevé, soit cinquante fois plus qu'au début des années 30. Au début des années 50, le gouvernement fédéral a mobilisé davantage de ressources afin de soigner les populations autochtones du Nord, envoyant des équipes médicales plus complètes, y compris un dentiste et un chirurgien ophtalmologiste, à bord du navire C. D. Howe lors de ses voyages maritimes annuels, ainsi que de nouvelles technologies, de l'équipement pouvant développer des radiographies en quelques minutes. Les personnes infectées, les enfants et même des nouveau-nés ont été évacués au sud dans des sanatoriums, apparemment alors qu'on n'avait aucune idée des problèmes sociaux et culturels auxquels ces gens faisaient face. Au fil des années 50, on a développé de nouveaux médicaments qui ont réduit le nombre de personnes devant être envoyées loin de leurs familles.

Alors que Fort Chimo se développait en une agglomération plus importante qu'à l'origine à la suite de la Seconde Guerre mondiale, cela a été le cas également de Poste-de-la-Baleine, mais cette fois à cause de la Guerre froide. En 1955, avec la participation de l'armée américaine, le Canada a construit une ceinture de postes de défense radar le long du 55^e parallèle, qu'on a appelé la ligne Mid-Canada. On a construit une base radar qui a amené des Inuits à s'établir à cet endroit avec des emplois d'ouvrier. Quelque 50 Inuits et Cris de la région y ont trouvé du travail, ainsi que les Cris de l'ouest de la baie James et 250 hommes venant du sud. C'est au milieu des années 50 que des services tels que l'éducation et les services de santé ont été offerts aux Inuits de la région. Poste-de-la-Baleine est devenu rapidement une communauté où se côtoyaient Inuits, Cris et blancs qui restaient malgré tout chacun de leur côté.

Un autre métier, très différent, a vu le jour à Port Harrison en 1949 pour ensuite prendre de plus en plus d'ampleur dans les années 50, avec les sculptures en pierre de savon qui s'inspiraient de la riche mythologie des Inuits. James

Houston, un artiste, en visite dans la région en 1948, avait observé les Inuits en train de sculpter des figurines en ivoire. Il est revenu l'année suivante, armé d'une subvention du gouvernement, mais envoyé par la Guilde canadienne des métiers d'art, et a encouragé les gens de Port Harrison à créer des sculptures en pierre de savon, ce qu'ils ont fait et ces sculptures ont été immédiatement vendues dans le sud à prix élevés, amorçant ainsi une florissante industrie artistique qui s'est répandue à la grandeur de l'Arctique de l'Est et persiste encore de nos jours. La commercialisation de ces sculptures ainsi que d'autres ressources produites par les Inuits, telles que la pêche à l'omble chevalier, a été prise en main par le mouvement coopératif, amorcé à George River en 1959 et subventionné par le gouvernement fédéral. Ces coopératives de production se sont répandues rapidement dans tout l'Arctique de l'Est. Au Nunavik, grâce au soutien du directeur de la Compagnie de la Baie d'Hudson et du prêtre, Povungnituk (dans les années 60) est devenu rapidement le centre tant de la production de sculptures que du mouvement coopératif. En quelques années, les coopératives de l'Arctique sont devenues dans bien des cas les employeurs les plus importants de travailleurs autochtones. Alors que cette période des années 50 tirait à sa fin, plusieurs des 14 communautés du Nunavik n'étaient pas encore établies, de sorte que la majeure partie de la population vivait encore dans des camps le long des côtes, tout en se prévalant des services d'éducation et de santé quand ils se trouvaient proches des grands centres. Leurs décisions par rapport à l'emplacement de leurs camps ont sans doute été prises en fonction des villages et des postes avoisinants.

Les nouveaux services sociaux fédéraux des années d'après-guerre ont apporté des avantages monétaires dont la population avait grand besoin. Bien que les versements d'allocations familiales aient été introduits au Canada en 1944, les Inuits n'ont commencé à en recevoir qu'en 1947, soit deux ans après la population indienne. Il s'agissait d'une allocation mensuelle versée aux mères de famille pour chaque enfant de 16 ans et moins, créditée au poste de traite, qu'elles pouvaient échanger pour de la nourriture et des vêtements. Ailleurs au Canada, les versements d'allocations familiales étaient envoyés sous forme de chèques. Ce n'est qu'en 1962 que les Inuits ont commencé à recevoir des chèques. Les pensions de vieillesse ont été distribuées par le gouvernement fédéral à partir de 1949. En 1951, ces pensions s'élevaient à 40 \$ par mois. Ces deux paiements de transfert faisaient une grosse différence dans la vie des Inuits, permettant aux familles d'acheter de la nourriture en magasin à une époque où les populations augmentaient tandis que les ressources locales étaient à la baisse. Toutefois, les versements d'allocations familiales étaient utilisés comme « arme » par le gouvernement : si les enfants n'allaient pas à l'école, ces versements étaient suspendus.

L'intrusion du gouvernement a eu aussi des conséquences négatives pour les Inuits. Lorsque la population a quitté les camps pour aller s'installer dans les villages, le nombre de chiens a augmenté de façon dramatique, ce que les agents du gouvernement ont perçu comme un danger. Le gouvernement a

ordonné que les chiens errants soient abattus. Du point de vue des blancs, ces chiens constituaient une menace sur le plan de l'hygiène et de la sécurité, car il arrivait que de jeunes enfants soient attaqués et tués par des chiens de traîneau. Pour les Inuits, dans les premiers temps après l'arrivée de la motoneige, ce véhicule représentait une dépense au-delà des moyens de la plupart d'entre eux, si bien que les chiens faisaient partie intégrante de leurs stratégies de chasse. L'autre politique du gouvernement, encore plus néfaste, a été la relocalisation d'un bon nombre d'Inuits du Haut-Arctique dans des zones écologiques qui leur étaient étrangères et bien plus hostiles que les régions dont on les avait extraits. De nombreux Inuits ont été ainsi relocalisés, mais l'exemple le plus connu se situe en 1953, quand les bureaucrates d'Ottawa ont décidé que Port Harrison était surpeuplée et pauvre. Sept familles ont été envoyées par bateau 2000 km plus au nord, durant l'été 1953, dans un écosystème totalement différent. Elles ont dû non seulement faire face à l'épreuve de l'ajustement à près de 24 heures de noirceur quotidienne et à la nécessité de trouver de nouvelles stratégies de chasse, mais le gouvernement fédéral est revenu sur les promesses faites aux Inuits quant au soutien qui leur serait offert.

1945-1959 – Une vague de changements au Nunavik

Certains ont prétendu que le gouvernement fédéral s'est désintéressé du Nunavik pour plusieurs raisons – et bien sûr le Québec avait forcé le gouvernement canadien à assumer la responsabilité des affaires concernant les Inuits, de sorte que le Québec ne s'est impliqué d'aucune façon sauf pour prélever des revenus sur la traite des fourrures. L'une des raisons de cet état de choses était que le Nunavik se situait dans une région trop au sud pour jouer un rôle dans la politique internationale impliquant l'océan Arctique, et qu'il n'y avait donc aucune urgence pour le Canada d'y affirmer sa présence. De plus, le major D. L. McKeand, directeur de l'Administration des Territoires du Nord-Ouest durant les années 40, a toujours prétendu que le Québec devait assumer la responsabilité de la santé des Inuits et il a sans doute fait obstacle au développement de meilleurs services médicaux en n'y consacrant pas la planification et les efforts nécessaires. Pour compliquer encore plus les choses, le gouvernement fédéral nourrissait cette obsession selon laquelle les Inuits ne devaient pas perdre leur mode de vie traditionnel – ou était-ce parce que le gouvernement tenait à limiter ses dépenses en matière d'assistance et autres dépenses? En 1949, le gouvernement a donc refusé aux chasseurs physiquement aptes les rations de farine et de sucre qui étaient fournies en guise d'allocations familiales, leur fournissant plutôt des munitions pour la chasse. Le fait que la direction des régions septentrionales envoyait aux journaux du Sud des articles élogieux sur les Inuits, et l'on fermait les yeux sur les rapports médicaux condamnant la politique existante et l'inaction du gouvernement, a été un autre facteur détournant l'attention de l'extrême pauvreté dans laquelle vivaient les Inuits. La publicité concernant les véritables conditions de pauvreté et de mauvaise santé découvertes par des personnes

venues de l'extérieur au cours de la Seconde Guerre mondiale a commencé à forcer le Canada à prendre des mesures pour alléger les souffrances de ses Autochtones. Le droit de vote fédéral a été accordé aux Inuits en 1950 (alors que les Indiens ne l'ont obtenu qu'en 1960), mais ce n'était pas un droit qu'ils pouvaient exercer, puisque la plupart des circonscriptions électorales des régions nordiques n'étaient pas encore établies.

La Seconde Guerre mondiale avait été avantageuse pour le Canada lui permettant de développer ses industries et ses ressources naturelles, accroissant ainsi ses revenus. Le pays était en plein essor. Les statistiques de l'emploi étaient élevées et stables. Les fermiers avaient prospéré et continuaient dans ce sens. La demande de logement pour la population en général était montée en flèche après les années de guerre où le nombre de mises en chantier avait été limité. Les gouvernements provinciaux dépensaient des fonds pour les hôpitaux, les routes, les systèmes d'aqueducs et d'égouts, ainsi que des universités. La télévision a fait son entrée dans les années 50 et les deux tiers des Canadiens possédaient une voiture. Les Canadiens ont célébré cette prospérité avec un baby-boom et le pays était également en mesure de nourrir et d'éduquer ces enfants à un niveau jamais connu des générations précédentes de Canadiens. La demande de main-d'œuvre a permis une vague d'immigration d'Européens qui s'est poursuivie au cours des années 50. Le gouvernement pouvait se permettre d'être généreux. C'était le temps des vaches grasses, et pourtant, au moins un tiers des 14 millions de Canadiens en 1951 étaient considérés comme vivant au-dessous du seuil de pauvreté, la plupart des pauvres étant des personnes âgées, des habitants des campagnes et surtout des Autochtones. La mise en place des allocations familiales, des pensions de vieillesse, de l'assurance hospitalisation et du ministère de la Santé et des Services sociaux nouvellement constitué a été le processus grâce auquel le gouvernement a pu améliorer les conditions de vie de tous les Canadiens. Ce n'était pas nécessairement l'approche que le premier ministre libéral, William Lyon Mackenzie King, aurait privilégiée, mais il était conscient de l'appui grandissant de la population pour les syndicats et les mouvements socialistes et il avait besoin de votes. Cet élan « socialiste » a donné naissance au mouvement coopératif dans les prairies, qui a été récupéré par certains bureaucrates à Ottawa et dans le Nord, donnant un coup de départ à un puissant mouvement coopératif au Nunavik et ailleurs dans les régions arctiques. À l'échelle internationale, après la Guerre, la Russie communiste était perçue comme une menace et, en 1947, le Canada a signé un accord avec les États-Unis en vertu duquel, dorénavant, il utiliserait des armes et de l'équipement américains, partagerait ses installations et coopérerait avec les États-Unis, comme dans le cas des lignes de défense radar construites à travers le nord du pays.

1960-1970 – Les communautés du Nunavik s'établissent et le Québec affirme sa souveraineté.

La correspondance du gouvernement fédéral durant les années d'après-guerre révèle une certaine ambivalence quant à savoir si on devait encourager les Inuits à s'établir dans des villages ou à continuer à vivre dans leurs camps selon leur mode de vie traditionnel. Les coûts associés au maintien d'une population pour laquelle il n'existait pas d'emplois constituaient un puissant facteur motivant pour garder les Inuits dans leur état nomade. Cependant, les enfants devaient aller à l'école et des services de santé devaient être dispensés, de sorte qu'on a encouragé les Inuits à s'établir dans des communautés, même là où il n'y avait aucune économie militaire ou industrielle comme dans le cas de Fort Chimo et de Poste-de-la-Baleine. L'anthropologue Bernard Saladin d'Anglure écrivait que l'année 1960 a sonné le glas d'un mode de vie axé sur la chasse, la pêche et la traite des fourrures et a marqué la fin des iglous, des étés passés dans des camps de chasse traditionnels et de la prédominance des missionnaires dans les domaines de la santé et de l'éducation.

Le Nunavik était administré par la direction des régions septentrionales, au sein du ministère des Affaires du Nord canadien et des Ressources nationales, qui avait la responsabilité de tout l'Arctique de l'Est, donc les politiques formulées pour ce qui allait devenir le Nunavut s'appliquaient également à la population inuite du Nouveau-Québec, sans égard à la situation ou aux besoins locaux. Des études répétées démontraient que la population du Nunavik était la plus pauvre à cause du déclin des ressources animales et de la chute des prix des fourrures. Les politiques étaient conçues en tenant compte du fait que les Inuits devaient rester « indépendants ». Les problèmes inhérents aux programmes sociaux provenant d'Ottawa se révèlent dans le programme de logement amorcé en 1959. À l'origine, l'intention du gouvernement était de fournir des maisons que les Inuits eux-mêmes pourraient se permettre d'acheter et d'entretenir. Dans le cas de ceux dont les revenus étaient insuffisants, le gouvernement offrait des logements sociaux minimes pour un loyer modique, en se fondant sur la présomption que les Inuits se contenteraient du même espace que celui d'un iglou. Il s'agissait de maisons préfabriquées de 12 pi par 20 pi, ayant une seule pièce, c'est-à-dire 240 pi carrés, avec le chauffage, mais pas d'eau courante. Elles étaient construites avec une porte et deux fenêtres. Ces maisons ont été signalées dans des rapports médicaux comme étant inadéquates pour des familles : les maisons étaient la plupart du temps surpeuplées, jusqu'à 12 personnes y habitant, et constituaient l'un des foyers majeurs de développement des maladies. De plus, le gouvernement ne se pressait pas de fournir ces logements, prétextant les coûts et les problèmes liés à l'expédition des matériaux. Les Inuits vivant dans les villages ont donc construit leurs propres versions délabrées d'habitations à partir de restants de bois d'œuvre, de carton, de papier goudronné et de toile. Un rapport gouvernemental datant de 1964 a condamné le programme d'habitation et, en 1965, un nouveau programme a été

mis en place, dans le cadre duquel le gouvernement fédéral assumait le rôle de propriétaire foncier et s'engageait à construire des logements à louer dans tout l'Arctique de l'est. La taille des maisons s'est accrue à 700 pi carrés, celles-ci comptant trois chambres à coucher et équipées d'eau courante, d'égouts, de chauffage et d'électricité. Toutefois, le gouvernement n'a jamais su s'ajuster en fonction des besoins des Inuits. Par exemple, en 1968, on avait besoin de 424 maisons, mais seulement 42 avaient été fournies jusqu'alors. Avec le nouveau programme d'habitation, on a lancé un nouveau programme d'éducation des adultes conçu pour éduquer les locataires sur l'entretien de la maison et sur d'autres sujets concernant la nutrition et la préparation des aliments. Durant toute cette période, de nouveaux villages émergeaient au Nunavik, de sorte qu'à la fin des années 60, il y avait onze villages sur les quatorze que compte cette région aujourd'hui. L'expansion de Radio-Canada qui, en 1960, amorçait ses premières émissions en inuktitut, a amené des contacts plus fréquents avec les autres villages et la société canadienne en général. La volonté du Québec de prendre en main l'administration du Nord s'est manifestée à partir des années 60 avec l'envoi d'agents de la Sûreté du Québec pour remplacer la GRC, mais ceci n'a eu que peu d'effet sur la population inuite à l'époque. La controverse a éclaté en 1963, quand le Québec a créé une nouvelle unité administrative, la Direction Générale du Nouveau Québec (DGNQ), qui devait prendre la responsabilité de trois aspects de la vie des Inuits : l'éducation, la santé et les affaires municipales. Le gouvernement fédéral devait continuer d'assumer la responsabilité de ses propres écoles et des allocations familiales. Cette action a provoqué les Inuits, qui avaient plusieurs raisons de s'opposer au rôle du Québec. Ils ont exprimé leurs préoccupations lors de nombreuses réunions où des représentants fédéraux et provinciaux étaient présents. La langue d'enseignement dans les écoles était un sujet de préoccupation, de même que le fait d'avoir à composer avec une deuxième langue coloniale, le français, et ils craignaient de devoir accepter le catholicisme alors qu'ils étaient pour la plupart anglicans. De plus, les Inuits nourrissaient une certaine méfiance à l'égard des « Français », qui remontait à la fermeture des postes de la compagnie Révillon Frères, et parce que le gouvernement provincial les avait abandonnés lors de l'audience de 1939 devant la Cour suprême et de l'exécution des chiens. Ils avaient également déjà classé le gouvernement du Québec comme étant le « petit » gouvernement, tandis que le gouvernement fédéral était le « grand ». Lors d'un vote tenu à l'occasion d'un congrès inuit à Fort Chimo durant l'été 1964, quatorze délégués sur seize ont voté contre le transfert au Québec. Les leaders de cette prise de position venaient de Poste-de-la-baleine et de Fort Chimo, deux communautés bénéficiant de l'assistance monétaire la plus élevée de la part du gouvernement fédéral. La seule communauté en faveur du transfert était Povungnituk (Puvirnituk) qui recevait alors des fonds du Québec pour sa florissante coopérative. Le gouvernement fédéral avait d'abord promis son soutien aux Inuits, mais s'est ravisé par la suite et, en 1970, a participé à une commission afin d'établir les modalités du transfert de responsabilité pour

les services à la population. Le Québec avait alors déjà commencé à fournir des services, créant des écoles à côté des écoles fédérales. Au début, les écoles du Québec ont attiré un bon nombre des jeunes élèves parce qu'elles offraient l'enseignement en inuktitut durant les trois premières années, laissant ensuite aux parents le choix de l'enseignement en anglais ou en français pour leurs enfants. Toutefois, le nouveau gouvernement de l'Union Nationale en place a renversé cette option en 1966 et la plupart des familles ont déserté les écoles provinciales. Dans le domaine de la santé, le gouvernement fédéral a continué à offrir des services de santé sur la côte de la baie d'Hudson (jusqu'en 1980), mais pas sur la côte de l'Ungava et, en 1969, un petit hôpital provincial a été construit à Fort Chimo, remplaçant le dispensaire beaucoup plus petit des missionnaires. C'était la première année où on a pu voir un médecin résident sur cette côte. Ainsi, les Inuits faisaient face à un dédoublement déroutant de services et de situations dans lesquels les représentants de chaque gouvernement étaient eux-mêmes hésitants par rapport à ce qu'on attendait d'eux. Les Inuits cependant pouvaient tirer parti de cette situation, mettant chaque gouvernement en position de concurrence. Certaines familles d'ailleurs se sont montrées pragmatiques, envoyant leurs enfants tant à l'une qu'à l'autre des deux écoles, développant de ce fait une compétence familiale dans chacune des deux langues secondes. Sur le plan de l'emploi, la DNGQ est devenue le principal employeur des Inuits dans bon nombre de villages.

Sur le plan économique, le mouvement coopératif prenait de l'ampleur au Nunavik et des magasins ont été construits dans chaque village. Dès 1962, Povungnituk a connu un grand succès, avec la participation des $\frac{3}{4}$ de la population dans les activités de la coopérative. Les entreprises commercialisées par le biais des coopératives étaient axées sur la pêche à l'omble chevalier, les sculptures en pierre de savon, les estampes, le duvet d'eider, la construction de canots et un camp touristique à George River. Jeanie Snowball a créé la poupée « Ookpik » en forme de hibou, faite de peau de phoque, qui devint rapidement un symbole canadien populaire et elle en a cédé les redevances à la coopérative de Fort Chimo. L'association des coopératives est devenue également un mouvement politique œuvrant à contre-courant d'une dépendance croissante par rapport à l'état providence.

1960-1970, les communautés du Nunavik s'établissent et le Québec affirme sa souveraineté

Les années 60 ont été marquées du sceau de la prospérité. Dans le secteur agricole, la vente de blé à la Chine et à l'Union Soviétique a profité aux fermiers des Prairies. Dans le sud de l'Ontario, le Pacte de l'automobile avec les États-Unis a produit un boom économique dans le secteur manufacturier. En Alberta, le moteur de l'économie était le pétrole. Le gouvernement fédéral, sous la direction du Premier ministre libéral Lester Pearson, a introduit un certain nombre de programmes sociaux tels que le Régime de pensions du Canada (au Québec, le Régime de rentes du Québec) pour les retraités, un régime national de soins de

santé, un ministère de l'Expansion économique régionale, appelé MEER, un régime d'assurance-chômage plus étendu (1971) et, à l'instar de l'American Peace Corps, le gouvernement fédéral a créé la Compagnie des Jeunes Canadiens en reconnaissance des problèmes raciaux vécus par les Premières Nations et les Noirs. Le gouvernement libéral a également mis sur pied la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme en 1967 dont la mission est de veiller à ce que les services fédéraux soient disponibles dans les deux langues officielles dans tout le pays et d'assurer un environnement de travail dans lequel à la fois les francophones et les anglophones se sentent à l'aise. Ceci a donné naissance à la Loi sur les langues officielles en 1969. Le nouveau drapeau canadien représentant une feuille d'érable rouge sur fond blanc est une autre initiative du gouvernement en 1964. Le nouveau Premier ministre à la fin des années 60, Pierre Elliott Trudeau, avait la conviction que tous les Canadiens devraient être traités de la même façon. Il a écarté la vision de deux nations et a également, dans le livre blanc de 1969, appelé à l'abolition de la Loi sur les Indiens. Cette initiative qui a soulevé la colère des Indiens à travers le pays n'a jamais été adoptée, mais les débats et la confrontation ont unifié les Indiens, les forçant à réfléchir à leur statut dans la société canadienne et à agir en conséquence.

Le Québec a subi des changements majeurs dans les années 1960 à la suite du décès de Duplessis. Le gouvernement libéral qui est arrivé au pouvoir en 1960, sous Jean Lesage, avait comme slogan « Maîtres chez nous ». René Lévesque, le ministre libéral des Ressources naturelles, a fait sien ce slogan en remplaçant la GRC par la police provinciale du Québec en 1960, ce qui constituait un geste symbolique étant donné qu'à cette époque précoce la police avait fort peu à faire. De plus, dès le début des années 60, la province a entrepris de franciser les noms en anglais des postes/établissements, comme Wakeham Bay qui est devenu Maricourt; ce n'est que dans les années 1980 que son nom légitime de Kangirsujuaq a été rétabli. La décision la plus importante a été de nationaliser l'hydro-électricité dans la province, créant ainsi Hydro-Québec en 1962. L'année suivante, la province a établi une nouvelle unité administrative - Direction Générale du Nouveau Québec (DGNQ). « Nouveau » certes mais la région n'était « nouvelle » que pour le Québec pas pour les Inuits. La province a également réformé son système d'éducation le rendant séculaire par l'établissement d'un nouveau ministère de l'éducation en 1964. Pour le « Nouveau-Québec, une nouvelle commission scolaire a été créée en 1968. L'État devait remplacer l'Église comme instrument fondamental de la survie du Québec. À mesure que le rôle de l'église perdait de l'importance, le taux de natalité chutait et on s'inquiétait de plus en plus de la survie de la société canadienne française. L'enlèvement de l'émissaire britannique et d'un politicien québécois a poussé le premier ministre du Québec, Robert Bourassa, ainsi que Trudeau à faire venir l'armée dans les rues de Montréal en 1970, utilisant les pouvoirs extraordinaires conférés par la Loi sur les mesures de guerre, habituellement réservée aux périodes de guerre. L'ordre a été rétabli, mais de nombreuses personnes ont été arrêtées et le

politicien québécois a été tué; et ses ravisseurs se sont exilés à Cuba. Ce n'était pas la fin du nationalisme québécois.

1971-2003 – Les années précédant le Gouvernement régional du Nunavik

À l'époque où le gouvernement du Québec annonçait le projet hydroélectrique de la baie James en 1976, l'Association des Indiens du Québec (AIQ) était le seul organisme autochtone dans la province. Ses membres ont donc pris l'initiative de s'opposer au projet du gouvernement. Cette année-là, un groupe de jeunes Inuits dirigé par Charlie Watt, de Fort Chimo, et Zebedee Nungak, de Povungnituk, a créé l'Association des Inuits du Nouveau-Québec (AINQ), en partie parce qu'ils percevaient la Fédération des coopératives du Nouveau-Québec (FCNQ) comme ayant ses propres objectifs, visant le développement d'un gouvernement régional. L'AINQ, subventionnée par le gouvernement fédéral, a joint les rangs de l'organisme national Inuit Tapirisat et a été bientôt reconnue comme l'unique organisme représentant les Inuits du Nouveau-Québec. C'est l'AINQ qui était à la tête des actions en justice et des négociations qui ont mené à la signature de la Convention de la baie James et du Nord québécois. Un schisme s'est donc développé entre les visions tantôt « québécoises » tantôt « canadiennes » de la société inuite. Deux des communautés protestaient contre l'abolition de leurs droits autochtones sur cette terre et ont refusé de signer la Convention de la baie James : Povungnituk et Ivujivik, ainsi que certains habitants de Salluit. Ils ont formé une association appelée « Inuit Tungavingat Nunami », « Les Inuits qui se tiennent debout sur la terre ».

Les Inuits ont fondé un certain nombre de paliers administratifs afin de mettre en application les pouvoirs d'ordre municipal qui leur étaient cédés par les gouvernements fédéral et provincial. La corporation Makivik, reconnue légalement par le Québec en 1978, a remplacé l'AINQ. Basée à Kuujuaq, celle-ci se vit confier la gestion des fonds pour représenter les intérêts des Inuits et protéger les avantages culturels et socioéconomiques découlant de la CBJNQ. L'Administration régionale Kativik, établie en 1978, ayant compétence sur tout le territoire au nord du 55e parallèle, a été l'organisme dirigeant mis sur pied pour administrer tous les services aux Inuits, tant les services éducatifs, sociaux, environnementaux, que les services de santé et de transport. Basée à Kuujuaq, elle a des pouvoirs municipaux sous la juridiction de la Province de Québec et est fondée sur un principe de gouvernance publique plutôt qu'ethnique. En 1980, l'Institut culturel Avataq a été fondé à Inukjuak, avec le mandat de sauvegarder et de promouvoir la langue et la culture inuites. Dans chaque communauté ou village, le corps dirigeant est constitué d'un maire élu et d'un conseil municipal. En 1983, Eliyassie Sallualuk, le représentant du Nunavik au conseil d'Inuit Tapirisat, a rencontré le premier ministre à l'époque, René Lévesque, et a commencé à insister sur la question d'un gouvernement régional. Le

gouvernement du Québec a invité les Inuits à présenter des recommandations relatives à leur autonomie gouvernementale, ce qui a amorcé un long processus de négociation dans les années 80, souvent paralysé par les aspirations du Québec à sa propre autonomie. Les Inuits ont dû, de surcroît, composer avec une autre proposition de barrages sur la rivière Grande-Baleine, amenée par le premier ministre Bourassa en 1985. Une fois de plus, les Inuits et les Cris sont demeurés fermes dans leur opposition au projet, pour des raisons environnementales. Ils ont organisé une campagne publicitaire massive impliquant la construction d'un canot de guerre, « l'odeyak », inspiré du mot cri « owat » signifiant canot et du mot inuit « kayak ». En 1991, ils ont pagayé sur le fleuve Saint-Laurent jusqu'à Manhattan – suivis de journalistes et de toute une couverture médiatique, arrivant à destination le Jour de la Terre (1^{er} avril). À la suite de cet événement et pour d'autres raisons économiques, telles que l'annulation de l'engagement de l'état de New York à acheter l'électricité ainsi produite, le projet hydroélectrique de la rivière Grande-Baleine a été rejeté en 1994 par le premier ministre Parizeau. Les Inuits, avec les Cris, se sont opposés encore une fois aux intérêts du gouvernement du Parti Québécois en 1995, quand ils ont pris part à des débats vigoureux et ont voté massivement pour le « non », soit à raison de 96 %, lors du référendum qui devait établir l'indépendance du Québec par rapport au Canada. On présume que les 4 % qui ont voté en faveur de l'indépendance étaient des non-Autochtones habitant dans les territoires.

Dès leur fondation durant les années 80, La Commission scolaire Kativik et la Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik ont dû faire face à des questions épineuses relatives à l'attribution de services à la population qui soient à la fois respectueux de la culture et en mesure de rendre les Inuits aptes à prendre leur place dans la société en général. Ainsi, en éducation, des programmes d'enseignement en inuktitut sont offerts parallèlement aux programmes en français et en anglais, et mis en valeur tout au long des années de scolarité d'un élève. Pour leur éducation postsecondaire, les étudiants sont inscrits à des collèges et des universités dans le Sud, mais avec des services de soutien d'ordre financier, éducatif et social. Dans le domaine de la santé, des services tels que des centres de naissance, dont le premier à Puvirnituq en 1986, ont été conçus pour répondre aux besoins de la population sur place plutôt qu'à Montréal. Dans les cas où des malades doivent recevoir des soins médicaux dans le Sud, la Régie de la santé maintient les services sociaux nécessaires dans les milieux urbains.

En 1997, Makivik a commencé de nouveau à insister pour une reprise des pourparlers afin d'établir une plus grande autonomie gouvernementale et la Commission du Nunavik a été constituée, comprenant des représentants des Inuits, du Canada et du Québec. Enfin, en 2007, les trois niveaux de gouvernement ont signé une entente de principe, une étape majeure dans le processus de création d'un réel Gouvernement régional du Nunavik, prévu pour 2013.

1971-2003 – Les années précédant le Gouvernement régional du Nunavik

Lors de sa campagne électorale de 1970, Robert Bourassa, face à l'endettement inquiétant de la province, avait promis de créer 100 000 nouveaux emplois. Pour honorer sa promesse électorale, il s'est tourné vers le développement hydroélectrique de la baie James et, en 1971, a annoncé le lancement du « projet du siècle ». À l'origine, son projet était de créer des barrages sur le réseau fluvial de la Rivière Grande-Baleine, ce qui impliquait les Inuits. Les écologistes sont arrivés à convaincre les bureaucrates que cet écosystème était très fragile et le projet a été alors relocalisé plus au sud sur la rivière La Grande. Les Inuits se sont unis aux Cris dans leur poursuite judiciaire en cour provinciale afin d'arrêter le projet, et ont obtenu une injonction fondée sur le fait que les droits ancestraux des Autochtones n'avaient pas été abolis, un processus ayant une longue histoire au Canada comme moyen pour le gouvernement d'obtenir des droits sur les territoires autochtones par compensation. Bref, le gouvernement du Québec n'avait signé aucun traité avec les Autochtones en 1912. Ayant perdu leur cause devant la Cour d'appel, les Cris et les Inuits se dirigeaient vers la Cour suprême quand la province est entrée en négociation avec eux. L'issue de ces négociations a été le premier traité moderne au Canada, connu sous le nom de la Convention de la baie James et du Nord québécois de 1975, qui entraînait l'abolition des droits des Autochtones sur le territoire en échange de compensations monétaires et de certains droits, dont le plus important était la reconnaissance d'une base de ressources renouvelables tant pour les Inuits que pour les Cris. Le gouvernement fédéral s'est aligné également, modifiant en 1979 sa Loi sur la Convention concernant les oiseaux migrateurs de manière à mieux se conformer aux besoins des Autochtones. Un autre résultat de la Convention a été l'attribution d'une plus grande responsabilité au gouvernement provincial. Toutefois, chacune des communautés, organisées en corporations, s'est vu attribuer les droits exclusifs sur 1 % du territoire (les terres de catégorie 1), ainsi que les droits exclusifs de chasse et de pêche sur les terres de catégorie 2. On a attribué aux comités de parents des droits sur l'éducation et il y avait une condition exigeant que l'enseignement soit donné partiellement en inuktitut. Ces pouvoirs administratifs donnés aux Inuits rendaient caduque l'existence de la DGNQ, qui a été abolie en 1978. Bien que le projet hydroélectrique de la baie James ait été lancé par les Libéraux du Québec, c'est un parti souverainiste, le Parti Québécois, sous la direction de René Lévesque, qui a accédé au pouvoir en 1976. C'est ce gouvernement qui a été impliqué dans la mise en œuvre des dispositions de la Convention, participant ainsi à l'élaboration des modèles pour les divers corps administratifs. Ce même gouvernement, toujours au pouvoir, a tenu un référendum en 1980 sur la séparation du Québec du reste du Canada, qui a été

rejeté par environ 60 % de la population, bien qu'on fasse peu de cas du vote des Autochtones.

Au niveau fédéral, le gouvernement a rapatrié la Constitution en 1982 de sorte que le Canada a rompu tout lien politique avec le Royaume-Uni, à part celui de reconnaître la reine d'Angleterre comme chef d'état. Toutes les garanties accordées aux Autochtones n'ont été inscrites qu'après maintes protestations contre les versions préliminaires qui avaient fait fi des droits des Autochtones. Dans la version finale, l'Article 35 reconnaissait leurs droits existants et, à l'encontre de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, il mentionnait spécifiquement les Inuits en tant que peuple autochtone. Un autre aspect concernait l'égalité des sexes, ce qui aboutit, en 1985, à un amendement de la Loi sur les Indiens, le Projet de loi C-35, accordant aux femmes indiennes et à leurs enfants les mêmes droits de maintien de leur statut d'Indien que celui accordé aux hommes. Cette loi n'affectait pas les Inuits, car ils n'avaient jamais été gouvernés par la Loi sur les Indiens et étaient censés avoir tous les mêmes droits que tous les autres Canadiens. Le Québec n'a pas signé ce document, ce qui a donné lieu, durant la décennie qui a suivi, à bon nombre de tentatives de l'inclure dans la Constitution, pour aboutir à l'Accord du lac Meech en 1990 et au référendum national sur l'Accord de Charlottetown en 1992 – ces deux Accords ayant échoué dans cette tentative d'inclure le Québec. Les peuples autochtones du Canada ont acquis une plus grande visibilité en 1990 lorsque l'un des législateurs élus, Elijah Harper, a bloqué l'adoption de l'Accord du lac Meech à l'Assemblée législative du Manitoba, ce qui a fait sombrer l'Accord tout entier. Harper protestait contre l'absence de discussions sur les questions autochtones lors de ces négociations. L'Accord de Charlottetown, par contre, avait l'appui général des peuples Autochtones, car il définissait clairement leurs droits à l'autonomie gouvernementale, mais 54 % des Canadiens ont voté contre l'Accord pour diverses raisons.

L'une des conséquences des garanties inscrites à l'Article 35 a été l'évolution progressive de la façon d'envisager les droits autochtones, qui ont fini par comprendre le droit à l'autonomie gouvernementale parce que les sociétés autochtones s'étaient gouvernées elles-mêmes bien avant l'arrivée des Européens. En 1983, les Inuits et le Québec ont entrepris des discussions sur une éventuelle autonomie gouvernementale pour leur région. En 1985, l'Assemblée nationale du Québec, sous un gouvernement du Parti Québécois, a reconnu les peuples autochtones en tant que nations et la résolution à cet effet comprenait un engagement envers leur autonomie gouvernementale et leur droit à leur langue, leur culture et leurs traditions. Les discussions se sont poursuivies, mais ont été interrompues vers la fin des années 90, lors des négociations entourant la révision de la Constitution.

L'été 1990 a amené une confrontation impliquant les habitants de Kanesatake (à l'ouest de Montréal), en raison de l'expansion d'un club de golf sur un terrain que les Mohawks considéraient comme sacré et le conflit s'est étendu jusqu'à Kanesatake même, avec l'érection des barricades sur le pont Mercier. Ces

barricades sont demeurées en place pendant deux mois, causant des graves inconvénients aux banlieusards se déplaçant vers Montréal. Certains s'en sont pris aux personnes visiblement autochtones à Montréal, y compris des Inuits. À la fin, le gouvernement canadien a établi la Commission royale sur les peuples autochtones, qui a entrepris des recherches approfondies et publié son rapport en 1995, avec une longue liste de recommandations.

Par la suite, en 1995, le Québec a été de nouveau impliqué dans de graves discussions constitutionnelles, quand le Parti Québécois, sous la direction du premier ministre Jacques Parizeau, a lancé un autre référendum sur la souveraineté du Québec, qu'il a perdu avec une marge extrêmement mince de 50,58 % à 49,42 %. Cette fois, les peuples autochtones de la Province étaient très activement impliqués dans les discussions et les habitants de la région de la baie James et du Nunavik s'étaient vigoureusement opposés à l'idée d'être séparés du reste du Canada et de leurs homologues autochtones.

Les discussions ont repris sur l'établissement du gouvernement du Nunavik par le biais du Comité du Nunavik. Une Entente de principe a été signée par Makivik, le Canada et le Québec le 5 décembre 2007, une étape cruciale en vue de la mise en place définitive du Gouvernement régional du Nunavik.

1940-1980 - Les Cris

La plupart des Cris de l'est de la Baie James vivaient dans des régions forestières où ils exploitaient diverses ressources. Le castor s'est toujours avéré être une importante ressource alimentaire, fournissant la deuxième viande préférée après le caribou et une fourrure épaisse pour confectionner des vêtements et des matelas. On se servait également des os et des dents de cet animal pour fabriquer des outils précieux. Le castor a pris également de l'importance lorsque le commerce des fourrures avec les Européens a commencé dans les années 1600. Ces Cris qui n'avaient pas accès aux grands troupeaux de caribou dans la toundra s'organisaient en groupes de chasse hivernaux comprenant quatre ou cinq familles nucléaires, soit des pères et leurs fils, ou leurs frères et leurs familles. Ils avaient tendance à partager un grand tipi et à collaborer lors d'expéditions de chasse ou de piégeage. Il s'agissait d'unités flexibles qui pouvaient diminuer ou augmenter en nombre selon la disponibilité de la nourriture. Ces groupes de chasse hivernaux, ou groupes co-résidentiels, d'environ 25 personnes considéraient qu'elles faisaient partie d'une unité sociale plus importante, soit une bande locale constituée de familles liées par les liens patrilatéraux. Les groupes de chasse hivernaux et la bande locale étaient dirigés par le patriarche de la famille, habituellement le meilleur chasseur. Lorsque les ressources alimentaires le permettaient, comme au printemps et à l'automne, ces deux ou trois groupes de chasse hivernaux se regroupaient pendant une certaine période, festoyant et socialisant, et partant ensemble à l'automne vers leurs territoires de chasse à l'intérieur des terres.

Les territoires de chasse ont une longue histoire. La façon la plus efficace de piéger le castor est de savoir où se trouvent les huttes parce que la plupart du temps elles sont recouvertes de neige en hiver. Par conséquent, les Cris ont développé la pratique de retourner sur les terres d'une année à l'autre, si bien que les territoires, définis par les systèmes de drainage des rivières, sont venus à être détenus par des familles, soit le groupe de chasse d'hiver. Ces territoires de chasse étaient transmis de pères en fils. Au début des années 1930, le castor était presque disparu et le chef du poste de la Compagnie de la Baie d'Hudson à Rupert House [Waskaganish] a eu l'idée de créer une réserve de castors, en interrompant les activités de piégeage jusqu'à ce que le cheptel soit renouvelé. Pour aider les familles à traverser cette épreuve, le gérant de la compagnie offrait une petite allocation aux chefs de famille afin qu'ils enregistrent l'augmentation de castors. Les Cris ont immédiatement soutenu le plan de conservation et l'ont respecté. En 1932, le projet a démarré avec seulement 2 castors. Dès 1937, on en comptait 1500 et on a commencé à faire du piégeage limité en 1940. Devant ce succès, d'autres communautés crie ont demandé des plans de conservation semblables et le gouvernement fédéral est intervenu pour aider à développer ces réserves. Un système de piégeage plus limité est une des initiatives du gouvernement. En 1947, le gouvernement a commencé à enregistrer les lignes de trappe qui étaient les anciens territoires de chasse familiaux et a nommé ainsi les tallymen. Il s'agit d'un système qui continue aujourd'hui, mais avec certaines modifications, les tallymen ayant plus d'autorité que les anciens chefs de famille.

Comme établissement, les Cris ont commencé à utiliser les postes comme lieu d'assemblée estivale lorsqu'ils se rendaient là pour échanger leurs fourrures. Avant qu'on vende de la nourriture dans les postes (soit vers la fin des années 1800), les Cris pouvaient seulement rester quelques jours parce que les ressources côtières ne pouvaient soutenir une grande population. Un autre facteur qui les a attirés autour des postes de traite était les missionnaires qui y avaient élu résidence au poste à peu près durant la même période. Avec leurs comptes de fourrures situées à un poste, les Cris devaient retourner chaque été au même poste. En 1940, les communautés de Cris étaient déjà connues sous le nom du poste qu'ils fréquentaient, comme les Cris de la Rivière Grande Baleine et les Cris de Fort George. De plus, durant les années 1930, le ministère des Affaires indiennes a commencé à demander à chaque communauté d'élire un chef et des conseillers, établissant encore davantage le poste comme une communauté.

Attirés par les postes de traite comme les Cris l'étaient devenus, ils avaient très peu d'occasions de rencontrer des Cris d'autres régions, habitant sur un territoire sans route ni téléphone. Cette situation a changé lorsque l'on a envoyé les élèves cris dans des pensionnats à la fin des années 1950 et 1960. En 1971, lorsque le premier ministre Bourassa a annoncé le projet hydro-électrique de la baie James, quelques Cris étudiaient à l'Université de Montréal. Ils ont été renversés d'apprendre la tenue de ce projet dans les journaux, mais ils ont été

en mesure de mobiliser rapidement les représentants des 8 communautés crie grâce à leurs contacts à l'école. Bon nombre de ces jeunes Crie ont participé plus tard aux poursuites et aux négociations sur le projet de la Baie, qui allaient donner lieu à la signature de l'Accord de la baie James et du Nord québécois en 1975.

Comme les Inuits, les Crie n'avaient aucune organisation régionale au début des années 1970, dépendant de l'Association des Indiens du Québec pour organiser l'opposition à ce projet. Cependant, lorsqu'ils se sont rendu compte que l'AIQ, dominée par les chefs du sud, s'attendait à obtenir des gains politiques pour toutes les bandes du Québec, ils se sont dissociés de l'AIQ pour former le Grand Conseil des Crie (GCC) en 1974. Cet organisme était et est toujours le bras politique de tous les Eeyouchs, les représentants à l'échelle locale, fédérale et internationale. Le corps administratif est l'Autorité régionale crie (ARC), fondée en 1978, qui supervise des dossiers tels que la sauvegarde de la langue et de la culture, la protection de l'environnement et le développement économique. Deux autres organismes très importants sont la Commission scolaire crie (1975) et le Conseil crie de la santé et des services sociaux (1978). Au niveau local, en 1980, chacune des 8 communautés était dirigée par un chef élu et des conseillers. Cette année-là, on comptait environ 7300 Crie; aujourd'hui il y a 9 communautés et plus de 14 000 Crie.