Congrès AQEUS – AESTQ – RGQ – *Apprendre dans une ère d'incertitude*

Soutenir les habiletés de lecture en classe d'histoire

Raphaël Desormeaux, Auxiliaire de recherche, Université TÉLUQ

Jean-Louis Jadoulle, Professeur titulaire, PH. D, Université TÉLUQ

23 octobre 2026

Soutenir les habiletés de lecture en classe d'histoire

- « Au cours d'histoire, les élèves ont bien de la misère à lire ! »
- Ce constat, fait par plusieurs personnes enseignantes du secondaire, est confirmé à l'échelle internationale …
- Parmi les pays de l'OCDE ou de l'UE, **on recense environ 30 % d'élèves du secondaire en difficulté de lecture.**
- Mais que faire ? Est-ce qu'il faut se laisser tenter par une réduction de l'exposition des élèves à la lecture en classe d'histoire ?

- Nous pensons qu'il est préférable de les y exposer, mais tout en les outillant !
- **L'objectif de cet atelier est donc de présenter, discuter et co-élaborer différents outils de soutien à la lecture en classe d'histoire !**

Plan de l'atelier :

- Introduction : littératie et réussite scolaire
- **Atelier 1 : analyse d'activités de littératie en classe d'histoire**
- Mise en commun de l'atelier 1
- Enseigner la littératie : le modèle de la lecture finalisée
- **Atelier 2 : outils de soutien à la littératie générale et historienne**
- Mise en commun de l'atelier 2
- Conclusions

Introduction : littératie et réussite scolaire

Littératie générale et littératie historienne

En général, la littératie c'est :

1. **La capacité à lire**, **à comprendre**, et **à utiliser** l'information dans différents contextes ;
2. **en classe de français** : pratiques de lecture et d'écriture génériques (**littératie générale**) et dans des genres littéraires spécifiques ;
3. **dans les autres disciplines scolaires**, les pratiques génériques sont activées et consolidées : **la lecture dans les autres disciplines est au service de ces apprentissages génériques.**

Mais dans les autres disciplines scolaires, **les activités de lecture et d'écriture sont aussi l'occasion d'un apprentissage** :

- de **connaissances disciplinaires** ;
- d'un ***savoir lire*** et d'un ***savoir écrire*** **disciplinaire : *la littératie historienne***.

Les travaux sur la littératie historienne mettent beaucoup l'accent sur :

1. **Le *savoir-lire*** : la critique des documents, la contextualisation et la corroboration (Wineburg, 2001)
2. **Le *savoir-écrire* :** l'argumentation historienne (Monte-Sano, 2010 ; Monte-Sano et De La Paz, 2012 ; De La Paz et coll., 2014)

Ce *savoir lire* et ce *savoir écrire* comme un.e historien.ne sont **accessibles aux élèves dès le primaire** (Jadoulle et Richard, 2026), **y compris pour ceux qui sont moins bien dotés sur le plan de la littératie générale**.

Une condition : **étayer** en particulier en pratiquant **l'enseignement explicite.**



Concepts de littératie et réussite scolaire

Ainsi, la maîtrise de la littératie et notamment de la lecture constitue un enjeu essentiel sur le plan de la réussite scolaire et éducative.

(Cartier, 2007 ; Dellisse et coll., 2021 ; Pelletier, Laurence et Dezutter, 2026 ; Potocki et coll., 2024a)

- **La compétence en lecture** acquise dans les premières années de la scolarité (préscolaire et premier cycle du primaire) prédit **la progression en mathématiques et en sciences sur plusieurs années** (Grimm, 2008 ; Nordström et coll., 2016 ; Relyea et Hwang, 2025)
- **Au Québec** (Janosz e.a., 2013), **environ 13 % des élèves de 9 à 15 ans rencontrent des difficultés de compréhension en lecture** (Renauld, 2022) **dont le niveau de maîtrise diminue depuis 2000** (OCDE, 2026).

Les élèves canadiens et québécois performent toujours mieux que la moyenne des autres pays de l'OCDE, selon les tests PISA de 2025, dévoilés ce mardi. Mais comme partout dans le monde, leurs résultats sont en baisse, dont en lecture et en mathématiques.

Publié le 8 septembre

Partager Imprimer



CHLOÉ BOURQUIN
La Presse

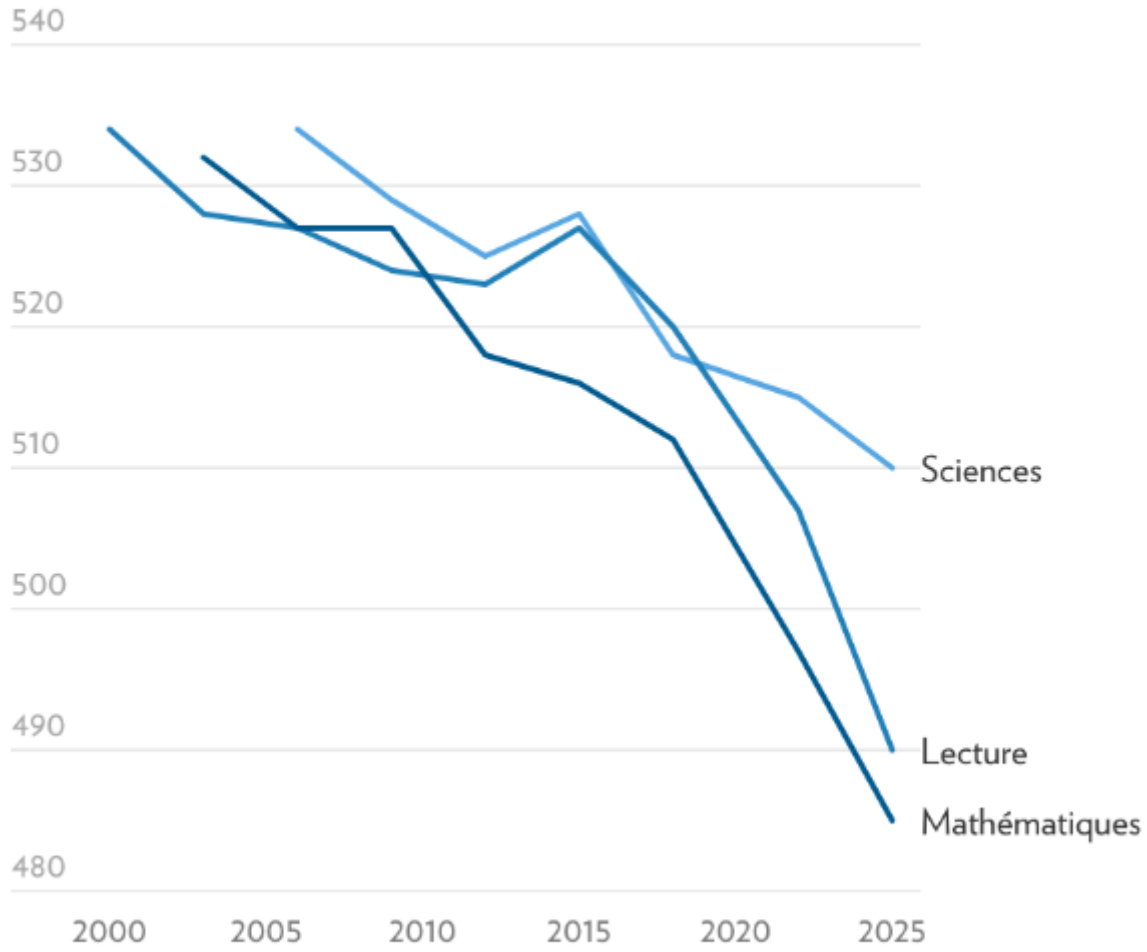
Le Québec et le Canada dans le haut des classements

Selon les résultats des tests PISA dévoilés ce mardi, le Québec décroche la palme des provinces canadiennes en mathématiques. Si le Québec était évalué au niveau international, il se hisserait à la 9e place mondiale – tandis que le Canada décroche la 11e, avec un score de 74 %.

En sciences, le Canada se classe dans le *top 10* et devance de 10 points la moyenne des pays de l'OCDE. Parmi les provinces canadiennes, le Québec se classe troisième, juste derrière l'Alberta et l'Ontario, et à égalité avec la Colombie-Britannique. Et surprise : les filles et les garçons québécois obtiennent exactement le même score, tandis que dans presque toutes les autres provinces – à l'exception de la Saskatchewan –, les garçons performent mieux que les filles en sciences.

Pour la lecture, le Canada obtient la 12e place et se retrouve là encore dans le peloton de tête. Dans cette catégorie, le Québec se classe un peu en dessous de la moyenne du pays. Dans la province, le fossé entre les filles et les garçons se creuse : il était de 18 points en 2022 et il passe à 28 en 2025. Avec la Saskatchewan et le Nouveau-Brunswick, le Québec se retrouve ainsi avec le plus gros écart entre les filles et les garçons des provinces canadiennes, alors qu'il enregistrait le plus petit écart en 2022.

Performances du Canada aux tests PISA en sciences, en mathématiques et en lecture



La Presse • Source : OCDE

LA PRESSE

Atelier 1 : analyse d'activités de littératie en classe d'histoire

Consignes pour l'atelier 1 (13h15-13h45)

- **Parcourez le dossier intitulé *Atelier 1 : Analyse d'activités de littératie en classe d'histoire***. Il présente des activités de littératie en classe d'histoire destinées aux élèves du premier et du deuxième cycle du secondaire.
- **Choisissez une ou deux activités** parmi celles présentées dans le dossier et réalisez-la ou les **en dyade**.
- Enfin, **identifiez les défis liés à la littératie** ainsi que **les pistes de solution possibles, c'est-à-dire les moyens que vous auriez tendance à mettre en place** pour accompagner les élèves dans la réalisation de ces activités.

Activité 1 : Le renouvellement de la vision de l'homme (Jadoulle, à paraître)

Sur la base des deux textes ci-dessous, résume la conception de l'être humain de chacun des deux auteurs et situe-les dans le temps. Conclus en mettant en évidence ce qui change.

Document 1.

« Vous m'avez demandé ce que représente la vie monastique, son utilité, sa raison d'être. (…) Il me semble pouvoir vous répondre ceci (…). Être moine, c'est la manière la plus parfaite de mener une vie chrétienne et d'accomplir la loi de Dieu. (…)
En effet, (…) celui qui entre dans les ordres promet de [renoncer à Satan]. (…) Par la vie monastique, on obtient [donc] le pardon des péchés et la vie éternelle. Aucun genre de vie n'est plus favorable pour l'obtenir parce que personne ne peut faire plus pour Dieu que celui qui a tout abandonné pour lui, à savoir lui-même et tous ses biens, et qui fait tout pour Lui plaire. (…)
On ne peut se sauver si on ne se conforme pas à la vie du moine de toutes ses forces. La vie du moine consiste (…) à éviter tous les péchés dont les chrétiens doivent se garder. Ils doivent non seulement éviter les mauvaises actions mais briller de toutes les vertus qui illuminent la vie chrétienne. Dans la mesure où chacun observe ces principes, il imite la vie du moine et obtient son salut. Dans la mesure où il s'en écarte, il court à sa perte. (…) [On] ne peut souhaiter une vie meilleure ».

Extrait d'une lettre de Gilbert Crispin, sans date (Adapté d'après J. Leclercq, *La lettre de G. Crispin sur la vie monastique, dans Analecta Monastica*, 2ème série, t. 31, 1953, p. 118-123).

Document 2.

« Donc notre Père, Dieu le Grand Architecte, suivant les lois de Sa sagesse secrète, construisit cette maison qu'est le monde (...). Mais lorsque Son œuvre fut achevée, l'Artisan voulut une créature capable de concevoir le plan d'une si grande création, d'aimer sa beauté et d'admirer sa grandeur. Donc, lorsque tout fut achevé (...), il se mit à envisager la création de l'homme (...). Donc, Il conçut l'homme comme une créature indéterminée et, le plaçant au milieu de l'univers. Il lui dit : « Je ne t'ai donné, ô Adam, aucune place déterminée, (…) aucune forme (…), aucune fonction particulière, et [cela] (…) afin que tu puisses avoir et posséder, selon ton désir et ton jugement, la place, la forme et les fonctions que tu désireras (...). [Toi] que ne limite aucune borne, (…) tu te définis toi-même. (…) Je t'ai placé au centre du monde ».

Jean Pic de La Mirandole, *De dignitate hominis*, 1496 (Adapté d'après L. Valcke, [e.a.], *Le périple intellectuel Jean Pic de la Mirandole suivi du discours sur la dignité de l'homme et du traité l'être et l'un*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1994, p. 186-187).

Activité 2 : L'influence de l'écriture dans la civilisation mésopotamienne (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Ce qu'on appelle la Mésopotamie est à la fois une civilisation (une société qui a développé des moyens techniques, une religion et une façon de vivre qui lui sont propres) et une région géographique. On estime que la Mésopotamie a émergé vers l'an 3300 av. J.-C. et qu'elle s'est éteinte vers l'an 500 av. J.-C. L'utilisation d'un premier système d'écriture vers 3300 avant notre ère a mené à de grands changements dans l'organisation de la société mésopotamienne. Une question se pose : **quelles sont les conséquences de l'apparition de l'écriture sur la civilisation mésopotamienne ?**

Document 1. La naissance de l'écriture (vers 4000 av. notre ère)

« L'écriture, née très humblement pour des besoins de simple comptabilité, est peu à peu devenue chez les habitants de la Mésopotamie un aide-mémoire, puis une manière de garder des traces de la langue parlée ; et surtout une autre façon de la communiquer et même de penser et de s'exprimer. C'est ainsi que les [Mésopotamiens] ont inventé la correspondance, le courrier, et même les enveloppes en argile ! Parmi mille autres prolongements notables, l'écriture cunéiforme permit de transcrire les hymnes religieux, les formules divinatoires, et ce qu'il est convenu de nommer la littérature ».

Source du texte : G. Jean, *L'écriture, mémoire des hommes*, Paris, Gallimard, 1987, p. 18.

Activité 2 : L'influence de l'écriture dans la civilisation mésopotamienne (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Document 2. Extraits du Code d'Hammourabi (vers 1750 av. notre ère)

« On retrouve, sur le Code d'Hammourabi, 282 articles de loi qui réglementent plusieurs aspects de la société dont le droit pénal, le commerce, le mariage, l'architecture et les travaux agricoles. Les stèles comme celle-ci sont un moyen de diffusion des lois et cela permet au gouvernement de les appliquer uniformément.

Voici certains de ces articles :

"21. Si un homme est entré par effraction dans une maison, on le tuera et pendra en face de cette brèche.

195. Si un fils a frappé son père, on lui coupera la main.

196. Si un homme a crevé l'oeil d'un homme libre, on lui crèvera un oeil.

198. S'il a crevé l'oeil d'un muskenu (un homme pauvre), ou brisé le membre d'un muskenu, il paiera une mine d'argent" ».

Source du texte : Extrait du Code d'Hammourabi (vers 1750 av. J.-C.) dans J. Imbert, G. Sautel, M. Bordet-Sautet, *Histoires des institutions et des faits sociaux : des origines au Xe siècle*, Paris, Thémis, 1963, p. 10-13; 18-22.

Document 3. Le calculi (4000 à 3000 av. notre ère)

« Les marchands mésopotamiens échangent fréquemment les produits de l'agriculture locale et de l'artisanat (principalement du textile) contre des matériaux des régions voisines.

Un vaste réseau commercial se développe et les échanges ont principalement lieu dans des ports et des marchés qu'on appelle kârum. Les marchands ont été parmi les premiers à utiliser des formes d'écriture pour identifier les produits. Cette première forme d'écriture, qu'on appelle le calculi, consiste en une boule d'argile dans laquelle on insère des jetons. La forme, le nombre et le matériau des jetons correspondent au type et à la quantité de marchandises. C'est donc avant tout pour des raisons commerciales que prend forme la première écriture ».

Source du texte : Service national du RÉCIT de l'univers social.

Document 4. L'Épopée de Gilgamesh (1800 à 700 av. notre ère)

« L'Épopée de Gilgamesh raconte l'histoire d'un roi légendaire de Mésopotamie. Ce texte a été modifié et augmenté à plusieurs reprises au cours de l'histoire en plus d'être traduit en plusieurs langues. Les archéologues en ont également trouvé des copies à différents endroits, ce qui montre qu'il était largement diffusé. Voici un extrait de ce texte :

"Uta-napisti expliqua donc à Gilgamesh :
Gilgamesh, je vais te révéler un mystère, je vais te confier le secret des dieux !
Tu connais la ville de Suruppak, sise [sur le bord] de l'Euphrate, Vieille cité, et que les dieux hantaient.
C'est là que prit aux grands-dieux l'envie de provoquer le Déluge [...]
Démolis ta maison pour te faire un bateau ;
Renonce à tes richesses pour te sauver la vie ;
Détourne-toi de tes biens pour te garder sain et sauf !
Mais embarque avec toi des spécimens de tous les êtres vivants!" ».

Source du texte : Extrait de l'épopée de Gilgamesh dans J. Bottéro, S.N. Kramer, *Lorsque les dieux faisaient l'homme : Mythologie mésopotamienne*, Paris, Gallimard, 1989, p. 568-569.

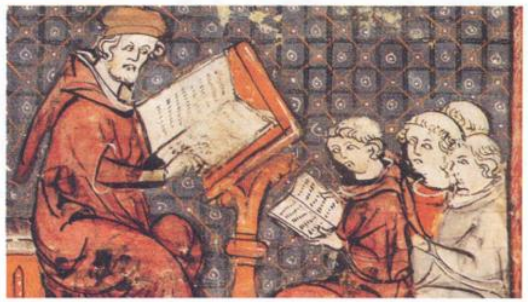
Activité 3 : Quand l'Église était aussi école, hôpital et galerie d'art (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 36-37) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 53)

Au Moyen Âge, l'Église chrétienne est bien plus qu'un lieu de prière. Elle joue un rôle central dans la société : elle soigne les malades, accueille les pauvres, met en place les écoles pour les enfants, construit des hôpitaux et décore les églises d'œuvres d'art. Elle est au cœur de la culture, de l'aide sociale et de l'éducation.

Découvre le rôle de l'Église à travers deux nouvelles images :

- observe et analyse les documents 1 et 2 ;
- puis complète le tableau pour chaque document.

Document 1 **L'Église, une école de savoirs religieux au Moyen Âge**



Maître enseignant à ses élèves, parchemin enluminé, XIII[e] siècle, France, env. 29 × 20 cm

Au Moyen Âge, il n'existe pas d'école publique comme aujourd'hui. C'est l'Église qui s'occupe de l'enseignement, destiné surtout aux garçons. Les moines, les prêtres et les évêques sont souvent les seuls à savoir lire, écrire et compter, car l'apprentissage est lié à la lecture des textes religieux. Ils ouvrent des écoles dans les monastères ou près des cathédrales. On y apprend surtout à lire le latin, à recopier des textes religieux et à chanter les prières. Les élèves étudient la Bible, mais aussi parfois des textes anciens de science ou de philosophie.

Ces écoles sont presque toujours liées à des lieux religieux. C'est pourquoi elles portent souvent le nom d'un saint : on espère que ce saint protégera l'école et inspirera les élèves.

LE GOFF J., *Les intellectuels au Moyen Âge*, Paris, Éditions du Seuil, 1957.

Document 2 **Deux sœurs servent de la nourriture à un malade.**



Dans le monde médiéval, c'est l'Église qui prend en charge les plus vulnérables : les veuves, les orphelins, les malades et les pauvres. À travers les paroisses, les fidèles sont appelés à pratiquer la charité chrétienne. Il est courant que les prêtres organisent des collectes ou distribuent des **aumônes**. Les dons de pain, de vêtements ou d'argent font partie du quotidien de certaines paroisses, surtout lors des grandes fêtes religieuses.

DERVILLE A., *La vie religieuse en Flandre au Moyen Âge*, Presses universitaires du Septentrion, 2003.

ANONYME, *Deux sœurs servent de la nourriture à un malade*, miniature illustrant le *Règlement des sœurs de l'hôpital Notre-Dame de Tournai*, 1238 (Archives du chapitre cathédral, Tournai).

Secondaire 1

Activité 3 : Quand l'Église était aussi école, hôpital et galerie d'art (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 36-37) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 53)

	Document 1	Document 2
Type de document		
Date de production		
Description de la scène		
Que nous apprend cette image sur le rôle de l'Église ?		
Traces encore visibles aujourd'hui ?		

Surligne les deux affirmations qui résument le mieux ce que tu as appris.

- L'Église s'occupe de construire des églises.
- L'Église enseigne des savoirs aux jeunes, surtout aux garçons.
- L'Église aide les pauvres, les malades et les plus vulnérables.
- L'Église organise des jeux et des tournois chaque semaine.

Secondaire 1

Activité 4 : Les croisades, Jérusalem et le Proche-Orient (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 46-47) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 72-73)

L'histoire de Jérusalem est marquée par des périodes de conflit et de cohabitation entre trois religions. Les croisades, qui ont duré près de deux siècles (de 1095 à 1291), ont vu la ville changer de mains plusieurs fois. Pour mieux comprendre ces relations complexes, tu peux compléter le tableau ci-dessous en t'appuyant sur l'analyse des documents 1 à 5.

- Lis chaque document.
- Note les dates / périodes évoquées dans chacun d'eux.
- Coche les acteurs concernés et le type de relation décrite dans chaque document.
- Note un exemple concret qui illustre cette relation.

Activité 4 : Les croisades, Jérusalem et le Proche-Orient (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 46-47) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 72-73)

Doc. / Date	Acteurs concernés	Type de relation	Exemple concret
Doc. 1	○ Chrétiens ○ Musulmans ○ Juifs	○ Conflit / Violence ○ Tolérance ○ Alliance ○ Échange	
Doc. 2	○ Chrétiens ○ Musulmans ○ Juifs	○ Conflit / Violence ○ Tolérance ○ Alliance Échange	
Doc. 3	○ Chrétiens ○ Musulmans ○ Juifs	○ Conflit / Violence ○ Tolérance ○ Alliance Échange	
Doc. 4	○ Chrétiens ○ Musulmans ○ Juifs	○ Conflit / Violence ○ Tolérance ○ Alliance Échange	
Doc. 5	○ Chrétiens ○ Musulmans ○ Juifs	○ Conflit / Violence ○ Tolérance ○ Alliance Échange	

Document 1 Prise de Jérusalem par les croisés

16



SIGNOLÉ, É., *La prise de Jérusalem par les croisés*, 15 juillet 1099, huile sur toile, 324 × 557 cm, 1847 (Musée national des châteaux de Versailles).

Ces soldats chrétiens venus d'Europe de l'Ouest ont répondu à l'appel du pape Urbain II qui, en 1095, a demandé de protéger les pèlerins chrétiens en Terre sainte et de libérer les lieux saints comme le Saint Sépulcre, le tombeau du Christ. La conquête fut particulièrement violente pour les populations musulmanes et juives, et marque le début d'une présence chrétienne européenne en Terre sainte.

croisé : personne ayant pris part aux croisades (expéditions militaires vers Jérusalem et la Terre sainte entre le XI[e] et le XIII[e] siècle). Son nom vient de la croix cousue sur les vêtements comme signe de sa mission religieuse.

Activité 4 : Les croisades, Jérusalem et le Proche-Orient (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 46-47) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 72-73)

Document 2 — Une alliance entre musulmans et croisés (1138–1140)

Des accords avaient été passés avec les [croisés] pour aboutir à une action commune [...] contre [Imâd al-Dîn Zengi]. [...] Une convention fut conclue avec foi jurée. [...] [Le sultan de Damas] remit [aux croisés] l'argent et les otages pris parmi les proches des chefs militaires et [les croisés] commencèrent leurs préparatifs pour apporter aide, secours et assistance. [...] Quand [Imâd al-Dîn Zengi] eut connaissance du véritable aspect de la situation, étant donné cette décision, et apprit que les [croisés] se concentraient pour marcher contre lui avec l'armée de Damas, il quitta son camp [...].

IBN AL-QALÂNISÎ, *Histoire de Damac, XIII^e siècle*, LE TOURNEAU R., Damas de 1075 à 1154, Beyrouth, Imprimerie catholique, 1952, pp. 254-257.



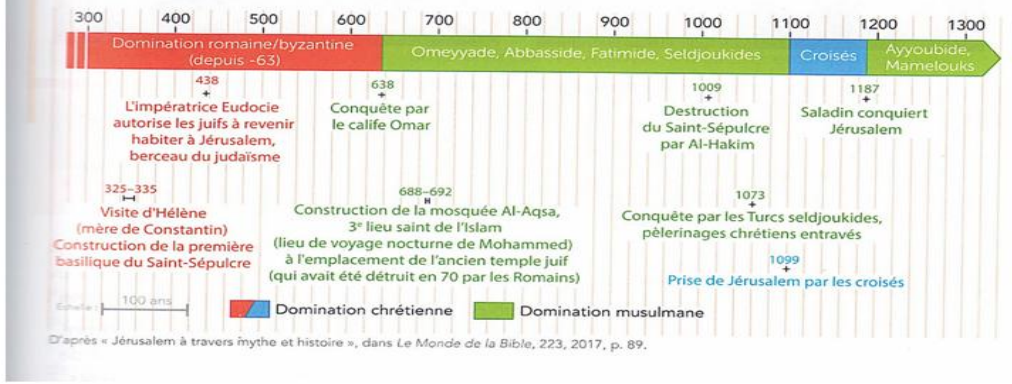
Imâd al-Dîn Zengi (1085–1146) : gouverneur musulman de Mossoul et d'Alep, il tenta d'unifier la Syrie musulmane. Son expansion menaça à la fois les États croisés et d'autres dirigeants musulmans, comme ceux de Damas, qui préféralent s'allier temporairement avec les chrétiens plutôt que de tomber sous son contrôle. Il est connu pour avoir repris Édesse aux croisés en 1144, ce qui provoqua la deuxième croisade.

Document 3 — Saladin après une victoire contre les croisés à Hattin (1187)

Deux jours après la victoire, le Sultan [Saladin] fit rechercher les **templiers** et les **hospitaliers** qui étaient prisonniers, et dit : « Je purifierai la terre de ces deux races impures. » Il promit donc [de l'argent] à toute personne qui lui en amènerait un ; aussitôt l'armée en amena des centaines. Il ordonna de les décapiter, aimant mieux les tuer que les réduire en esclavage. [...] Le Sultan était assis, le visage radieux, tandis que ceux des Infidèles étaient sombres [...] Que de promesses tenues, [...] que de récompenses éternelles obtenues par le sang versé ! [...] Le Sultan [...] a terrassé l'Infidélité pour revivifier l'islam.

AD-DÎN I., *Éloquence cicéronienne sur la conquête de la Ville sainte*, XII^e siècle. D'après GABRIELI F., *Chroniques arabes des croisades*, Paris, Sindbad, 1977, pp. 165-166.

Document 4 — Les dominations successives et les évènements religieux à Jérusalem



D'après « Jérusalem à travers mythe et histoire », dans *Le Monde de la Bible*, 223, 2017, p. 89.

Secondaire 1

Activité 4 : Les croisades, Jérusalem et le Proche-Orient (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 46-47) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 72-73)

Document 5 — **Le commerce entre chrétiens et musulmans**

Les chrétiens font payer, sur leur territoire, aux musulmans une taxe, qui est appliquée en toute bonne foi. Les marchands chrétiens, à leur tour, paient en territoire musulman sur leurs marchandises ; l'entente est entre eux parfaite et l'équité est observée en toute circonstance. Les gens de guerre sont occupés à leur guerre, le peuple demeure en paix, et les biens de ce monde vont à celui qui est vainqueur.

IBN JUBAYR, *Relation de voyages*, XIII[e] siècle (cité et annoté par BALARD et. al. dans *Pays d'Islam et monde latin X[e]–XIII[e] siècles*, Hachette, Paris, 2000).

Activité 5 : La colonisation espagnole en Amérique (Jadoulle, 2024)

À partir du XVI[e] siècle, les Espagnols et les Portugais entreprennent notamment de coloniser l'Amérique du Sud. **Compare les positions des deux auteurs ci-dessous à propos des conséquences espagnole pour les peuples autochtones.**

Document 1.

« Comme je l'ai déjà dit, nos Espagnols ont découvert, parcouru, converti énormément de terres en soixante ans de conquête. Jamais aucun roi et aucune nation n'ont parcouru et subjugué tant de choses en si peu de temps, ainsi que nous l'avons fait, ni n'ont fait ni mérité ce que nos gens ont fait et mérité par les armes, la navigation, la prédication du Saint Evangile et la conversion des idolâtres. C'est pour cette raison que les Espagnols sont dignes de louange. Dieu soit béni qui leur donna cette grâce et ce pouvoir. C'est la grande gloire et l'honneur de nos rois et des Espagnols d'avoir fait accepter aux Indiens un seul Dieu, une seule foi et un seul baptême et leur avoir enlevé l'idolâtrie, les sacrifices humains [...] et d'autres grands et méchants péchés, que notre bon Dieu déteste et qu'il punit. De même on leur a enlevé la polygamie [...] ; on leur a montré l'alphabet sans lequel les hommes sont comme des animaux et l'emploi du fer qui est tellement nécessaire à l'homme. On leur a également montré plusieurs bonnes habitudes, arts, mœurs policées pour pouvoir mieux vivre. Tout cela — et même chacune de ces choses — vaut plus que les plumes, les perles, l'or qu'on leur a pris, d'autant plus qu'ils ne se servaient pas de ces métaux comme monnaie — qui en est l'usage propre et la véritable façon d'en profiter — même s'il aurait été préférable de ne leur avoir rien pris, et de se contenter de ce qu'on retirait des mines, des rivières et des sépultures. L'or et l'argent [...] et les perles et les émeraudes [que les Espagnols] ont tirés de la mer et de la terre sont beaucoup plus que le peu d'or et d'argent que les Indiens avaient. Ce qu'il y a de mal dans tout cela, c'est de les avoir fait trop travailler dans les mines, dans les pêcheries de perles et dans les transports ».

Francisco López de Gomara, *Historia general de las Indias, 1552* (dans Romano, R. [1972]. Les mécanismes de la conquête espagnole : les conquistadores. Paris : Flammarion, p. 112-113).

Document 2.

« On donna ainsi des Indiens à chaque chrétien, sous prétexte qu'il les instruisait dans les choses de la foi catholique… Le soin qu'ils prirent des Indiens fut d'envoyer les hommes dans les mines pour en tirer de l'or, ce qui est un travail intolérable. Quant aux femmes, ils les plaçaient aux champs, dans les fermes pour qu'elles labourent et cultivent la terre, ce qui est un travail d'hommes très solides et rudes. Ils ne donnaient à manger aux uns et aux autres que des herbes et des aliments sans consistance ; le lait séchait dans les seins des femmes accouchées et tous les bébés moururent donc très vite… Les hommes moururent dans les mines, d'épuisement et de faim, et les femmes dans les fermes pour les mêmes raisons ».

Bartolomé de Las Casas, *Brevissima relacion de la destruction de las Indias, 1542* (traduit par J. A. Llorente (1822). I. Paris, Éditions Alexis-Eymeri, p. 7-10).

Bartolomé de Las Casas (1474-1566) part chercher fortune à *Hispaniola* (Saint-Domingue) en 1502. Il fait ensuite le choix de devenir religieux. Ordonné prêtre en 1512, il entre dans l'ordre des Dominicains en 1522. Il deviendra évêque de Chiapa, au Mexique, en 1544, avant de regagner l'Espagne, deux ans plus tard.

Francisco López de Gomara (1510-1560) est un moine espagnol. Il était le chapelain d'Hernán Cortés (env. 1485-1547), un *conquistador* espagnol. À partir de 1519, ce dernier mène la conquête du Mexique. En 1522, il devient gouverneur général du Mexique.

Activité 6 : De l'Ancien Régime à la Révolution française (Jadoulle, 2024)

Aux 17e et 18e siècles, une large majorité de la population française ne sait ni lire ni écrire. De village en village et de ville en ville, des colporteurs diffusent une « littérature » composée de nombreuses images. En voici deux. Identifie les différents ordres représentés sur ces deux images et compare leur situation et leurs relations.

Document 1. Eau-forte anonyme, France, fin du 17e siècle



Source : Bibliothèque nationale de France. © Paris

Document 2. Eau-forte anonyme, France, fin du 18e siècle



Source : Bibliothèque nationale de France. © Paris

Secondaire 2

Activité 7 : Les causes de la Révolution américaine (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

En 1763, l'Angleterre sort triomphale de la guerre de Sept Ans et parvient à s'emparer de la Nouvelle-France. Désormais, elle règne en maître sur l'ensemble du continent nord-américain, notamment sur la population francophone et catholique du Canada. Mais cette victoire a épuisé les finances du royaume et la Couronne doit trouver des solutions pour remplir à nouveau ses coffres. Elle entend bien partager la facture avec ses colonies américaines, ce qui créera rapidement une situation explosive.

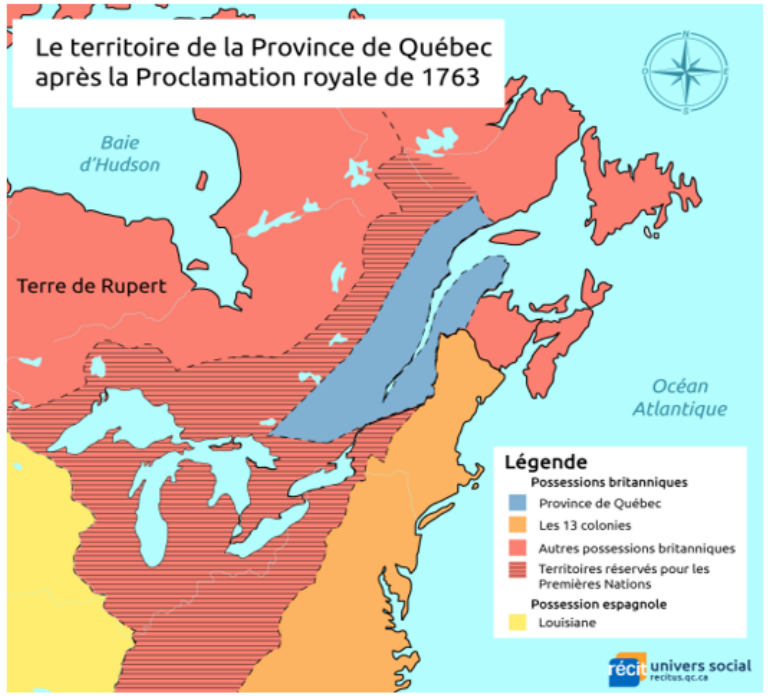
À l'aide du tableau suivant, analyse les documents 1 à 7 pour :

- les placer en ordre chronologique ;
- déterminer des causes de la Révolution américaine ;
- résumer chaque document à l'aide de ces questions : Qui sont les acteurs ? Quelles sont les revendications ou leurs actions ? Est-ce que ce document explique une cause davantage territoriale, économique ou politique ?

Activité 7 : Les causes de la Révolution américaine (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Chronologie	Doc.	Résumé de l'information sur les causes de la Révolution américaine
À partir du 17e siècle		☐ Territorial ☐ Économique ☐ Politique
Pendant le 18e siècle		☐ Territorial ☐ Économique ☐ Politique
1763		☐ Territorial ☐ Économique ☐ Politique
Après 1763		☐ Territorial ☐ Économique ☐ Politique
		☐ Territorial ☐ Économique ☐ Politique
1773 à 1774		☐ Territorial ☐ Économique ☐ Politique
1776		☐ Territorial ☐ Économique ☐ Politique

Document 1. L'Amérique du Nord après la guerre de Sept Ans



« Après avoir considérablement accru ses possessions sur le continent, par la conquête de la Nouvelle-France, l'Angleterre ne modifie en rien les frontières de ses Treize premières colonies qui s'attendent pourtant à un agrandissement de leur territoire. En outre, la métropole interdit aux Américains, aussi bien qu'aux Canadiens, d'acheter des terres du territoire [autochtone] pour y ériger des villages. L'entrée de ce territoire est d'ailleurs bloquée par des garnisons de l'armée britannique stratégiquement postées à cette fin. Bref, l'Angleterre manifeste son opposition au désir d'expansion des Américains en Amérique du Nord ».

Source de la carte: Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social. Licence : Creative Commons (BY-NC-SA).
Source du texte : Lise Pothier, *Histoire des États-Unis*, Mont-Royal, Modulo Éditeur, 1987, p. 65-66.

Activité 7 : Les causes de la Révolution américaine (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Document 2. ***No taxation without representation***

« Dans les années 1760, alors que l'Angleterre désire imposer une série de taxes à ses colonies américaines afin qu'elles participent aux dépenses de l'Empire, celles-ci réagissent vivement. De leur point de vue, il revient aux assemblées législatives coloniales de voter des lois et des taxes qui touchent la vie des colons, et non au Parlement de Londres. En effet, les colonies ne sont pas directement représentées au Parlement, car sa population ne participe pas aux élections en Angleterre. Cette conception inspire le populaire slogan « No taxation without representation » [pas de taxation sans représentation] qui résume bien l'opinion de la population coloniale dans les années 1760-1770 ».

Source du texte : Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social.

Document 3. Des colonies en croissance

« Au 18e siècle, les Treize colonies britanniques connaissent un développement démographique et économique fulgurant. Entre 1700 et 1770, la population des colonies double tous les 20 ans, passant de 275 000 à plus de 2 500 000 personnes, dont environ 400 000 esclaves noirs. Quant à la croissance économique, elle s'accroit de 40 % tous les dix ans, ce qui est trois ou quatre fois plus rapide que la croissance économique de l'Angleterre à la même époque. Elle est principalement basée sur l'agriculture, notamment sur la culture du tabac, du blé, du riz et de l'indigo.

En raison de cet impressionnant développement, les habitants des Treize colonies se trouvent bientôt à l'étroit. Ils voudraient bien étendre leurs terres vers l'ouest ».

Source du texte : Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social.

Document 4. Des mesures impopulaires

Année	Mesure adoptée par l'Angleterre	Description
1763	*Proclamation royale*	L'établissement d'un territoire réservé aux Amérindiens empêche l'expansion territoriale des Treize colonies.
1764	*Sugar Act*	Une taxe est imposée sur le sucre, la mélasse et le café.
1765	*Stamp Act*	Un timbre payant doit être apposé à tout document légal circulant dans les colonies.
1766	*Quartering Act*	Les colons sont obligés de loger et nourrir les soldats britanniques installés dans les colonies.
1767	*Townshend Acts*	Une taxe est imposée sur le verre, le plomb, le papier et le thé.

À la suite de la guerre de Sept Ans, l'Angleterre adopte une série de taxes et de mesures afin de renflouer les coffres de l'État. Elle entend bien faire participer ses colonies aux dépenses entrainées par le conflit. Pour s'assurer de la perception des nouvelles taxes, elle envoie d'ailleurs ses propres douaniers dans les ports coloniaux.

Source de l'image : Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social. Licence : Creative Commons (BY-NC-SA).

Activité 7 : Les causes de la Révolution américaine (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Document 5. La déclaration d'indépendance du 4 juillet 1776

« Nous tenons pour allant d'elles-mêmes, les vérités suivantes, à savoir : que tous les Hommes ont été créés égaux, qu'ils ont été dotés par leur Créateur de certains Droits inaliénables*, parmi lesquels la Vie, la Liberté et la poursuite du Bonheur; que pour assurer ces droits, les gouvernements sont institués parmi les Hommes, leurs justes pouvoirs dérivant du consentement des gouvernés; que lorsqu'une forme de gouvernement quelle qu'elle soit se met à détruire ces aspirations, le Peuple est dans son Droit pour imposer des modifications à ce gouvernement ou l'abolir, et pour instituer un nouveau Gouvernement [...] ».

*inaliénables : qui ne peuvent être enlevés.

Source du texte : « Déclaration d'indépendance américaine (extraits, 1776) », citée dans Robert Calvet, *Révoltes et révolutions* [...] (1773-1802), Paris, Armand Colin, 2004, p. 41.

Document 7. Le *Boston Tea Party*

« [...] le 16 décembre 1773, des colons déguisés en [Autochtones] montent sur les navires et jettent le thé à la mer. Cet événement est connu sous l'appellation de Boston Tea Party. [...]

À la suite de cette manifestation, l'Angleterre prend cette fois des dispositions radicales. En 1774, Londres vote les Coercitive Laws, qui sont rapidement qualifiées de lois intolérables [...].

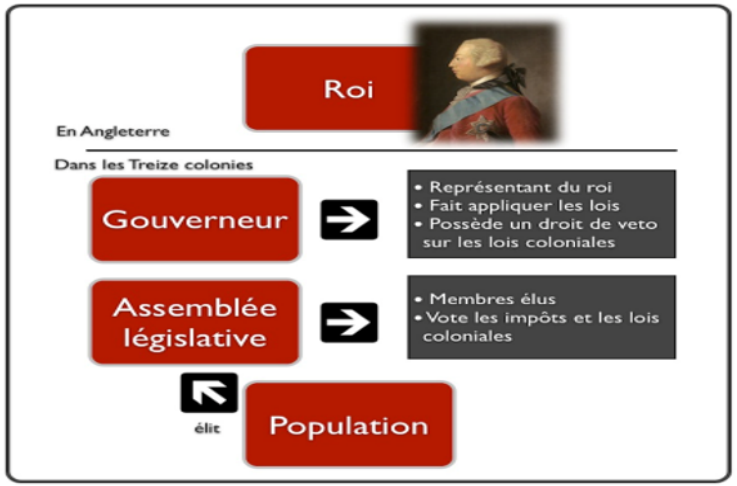
L'Angleterre procède à la fermeture du port de Boston jusqu'au remboursement de la cargaison; elle décide unilatéralement d'augmenter les pouvoirs du gouverneur du Massachusetts et de réduire ceux de l'Assemblée législative [...]. Toutefois, c'est le vote du Quebec Act qui semble susciter les plus vives réactions chez les colons. Cette loi élargit les frontières du territoire connu sous le nom de « Province de Québec » jusqu'à la rivière Ohio vers le sud et jusqu'au Mississippi vers l'ouest [...] ».

Source du texte : Yves Bourdon et Jean Lamarre, *Histoire des États-Unis. Mythe et réalités*, Montréal, Beauchemin, 1996, p. 45.

Document 6. Les institutions politiques

« Depuis le 17e siècle, les Treize colonies possèdent toutes une organisation politique similaire. À la tête de chaque colonie se trouve un gouverneur, représentant du roi, qui détient des pouvoirs étendus. De plus, chacune possède sa propre assemblée législative dont les membres sont élus. Les colons participent donc activement à la vie politique, ce qui est rare pour l'époque.

Un désir d'affranchissement des colonies s'éveille. Elles veulent prendre leurs propres décisions. Cette situation entraine des conflits entre les gouverneurs et les assemblées législatives des Treize colonies ».



Source du texte et du schéma : Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social. Licence : Creative Commons (BY-NC-SA).
Source de l'image dans le schéma : Allan Ramsay, *Portrait du roi George III* (vers 1762-1763), Bibliothèque et Archives Canada, C-102982, MIKAN 2837001. Licence : image du domaine public.

Secondaire 2

Activité 8 : Les Lumières, quand la raison éclaire (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 58) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 90-91). Plantyn)

Le séisme de Libsonne a suscité un grand nombre de réactions partout en Europe, déclenchant un important débat entre deux visions du monde qui se dessinaient à l'époque.

Le document 1, repris ci-dessous, a été écrit par le prédicateur (religieux qui prêche et enseigna la religion) de Lisbonne. Surligne ou soulignes-y ce qu'il pense être la / les cause(s) du séisme en vert et la / les conséquence(s) en rouge.

Document 1 **Réaction d'un religieux au séisme de Lisbonne**

Sache donc, ô Lisbonne, que les uniques destructeurs de tant de maisons et de palais, les dévastateurs de tant de temples et de couvents, [la mort] de tant de [tes] habitants, ce ne sont pas […] des causes naturelles ; ce ne sont ni plus ni moins que nos intolérables péchés. […] Car mon argumentation est la suivante : Dieu révéla que sa colère était immense devant les péchés de tout le Royaume et bien plus encore devant ceux de Lisbonne et que par conséquent […] ce [malheur] ne peut être attribué à des causes naturelles mais seulement à l'indignation de Dieu devant l'énormité de nos fautes.

Adapté (traduction) de MALAGRIDA G., *Juizo da verdadeira causa do terremoto que padeceu a corte de Lisboa, no primeiro de novembro de 1755*, Lisbonne, Officina de Manoel Soares, 1756

Secondaire 2

Activité 8 : Les Lumières, quand la raison éclaire (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. & Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 58) et *Cahier de Sciences humaines* (pp. 90-91). Plantyn)

Résume en quelques mots la pensée de Malagrida sur le séisme.

Causes :	**Conséquences :**
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Voltaire : « J'ai pris ma plume aussi pour parler de la catastrophe … et j'en ai profité pour répondre à ceux qui ont des arguments comme ceux de Malagrida. Dans mon poème, j'invite à réfléchir sur le sort des innocents et à comparer Lisbonne à d'autres grandes villes d'Europe ».

Lis le document 2, puis explique avec tes mots ce que veulent dire les différents passages du poème et pourquoi ils s'opposent à la vision de Malagrida.

Document 2

Réaction de Voltaire au séisme de Lisbonne

[...] Cent mille [malchanceux] que la terre dévore,
Qui, sanglants, déchirés, et palpitants encore,
[...] Direz-vous, en voyant cet amas de victimes :
« Dieu s'est vengé, leur mort est le prix de leurs crimes » ?
Quel crime, quelle faute ont commis ces enfants
Sur le sein maternel écrasé et sanglant ?
Lisbonne, qui n'est plus, eut-elle plus de **vices**
Que Londres, que Paris, plongés dans les délices ?
[...] Partout environnés des cruautés du sort,
Des fureurs des méchants, des pièges de la mort.

VOLTAIRE, *Poème sur le désastre de Lisbonne, ou examen de cet axiome : « Tout est bien »*, Genève, 1756.

Extraits du poème	Significations
« Quel crime, quelle faute ont commis ces enfants Sur le sein maternel écrasé et sanglant ? »	_____ _____ _____ _____ _____
« Lisbonne, qui n'est plus, eut-elle plus de vices Que Londres, que Paris, plongés dans les délices ? »	_____ _____ _____ _____ _____ _____
« Partout environnés des cruautés du sort »	_____ _____ _____ _____ _____ _____

Activité 9 : Les répression des réformistes

À l'aide des textes suivants, mets en évidence des simultanéités en répondant à la question : quelles sont les positions qui coexistent simultanément à propos de la répression des réformistes ?

Document 1.	**Document 2.**
« Le Canada rendra justice à sa mémoire – les Canadiens ne peuvent pas rester longtemps en esclavage. Ils seront libres. Le lion cédera, et une étoile audacieuse finira par orner le feuillet standard canadien. Alors le nom des martyrs canadiens sera-t-il chanté par les poètes et exaltés par les orateurs, tandis que ceux qui donnent maintenant la loi au peuple saignant du Canada seront détestés ou oubliés par le monde civilisé ». Elizabeth Lount, épouse du réformiste Samuel Lount, *Lettre au juge en chef du Haut-Canada John Beverley Robinson*, 12 juin 1838.	« […] je dois en profiter pour donner aux pasteurs des paroisses des avis de la plus haute importance dans les circonstances spéciales où se trouve le pays, savoir : que les pasteurs devraient faire tous leurs efforts pour rétablir la charité et l'union parmi leurs ouailles ; qu'ils devraient représenter à leurs paroissiens qu'il n'est jamais permis de se révolter contre l'autorité légitime, ni de transgresser les lois du pays […] ». Discours de Mgr Lartigue, évêque de Montréal, prononcé le 25 juillet 1837, cité dans Gilles Chaussé, *L'Église et les Patriotes, Histoire Québec*, vol. 5, n^2 (novembre 19990, p. 29, en ligne).

Activité 10 : La colonie sous la tutelle de la métropole française (1663-1760) (Jadoulle, à paraître)

En 1661, à la mort du cardinal de Mazarin qui assurait la Régence avec Anne d'Autriche, la mère de Louis XIV, ce dernier décide de gouverner personnellement la France. Il a alors 23 ans. Dès 1663, il abolit le monopole de la Compagnie des Cent-Associés et fait de la Nouvelle-France une colonie royale, qu'il dirige lui-même. Il souhaite ainsi notamment développer le peuplement et l'économie de la colonie. Voici quelques documents. Compare la situation de la population en Nouvelle-France entre 1661 et 1715, soit entre le début du règne personnel et la mort de Louis XIV. Comment évolue-t-elle ensuite ? Formule les questions que tu te poses.

Activité 10 : La colonie sous la tutelle de la métropole française (1663-1760) (Jadoulle, à paraître)

Document 1. Résultats du recensement de 1666

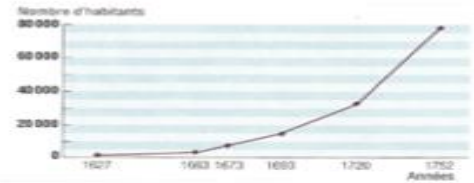
Population totale*	3215
Québec	2135
Trois-Rivières	455
Montréal	625
Femmes	1181
Hommes	2034
Personnes mariées	1019
Gens de métiers	362

* Les données tiennent compte uniquement de la population d'origine française et elles n'incluent pas les 1200 militaires du régiment de Carignan-Salières.

Source : Statistique Canada, *Recensements du Canada, 1665-1781*, Library, Queen's University [en ligne]. Consulté le 8 septembre 2015.

Source : Bernier, È., Goulet, G., Krysztofiak, V., & Ste-Marie, P. (2016). *Chroniques du Québec et du Canada. Des origines à 1840.* Histoire du Québec et du Canada, 3e secondaire. Montréal, QC : ERPI, p. 137.

Document 2. Évolution de la population en Nouvelle-France entre 1627 et 1752



Source : Fortin, S., Ladouceur, M., Larose, S., & Rose, F. (2007). *Fresques. Histoire et éducation à la citoyenneté.* 2e cycle du secondaire, 1re année. Manuel de l'élève A. Montréal, QC : Graficor – Chenelière Éducation, p. 85.

Document 3. Occupation du territoire et peuplement de la Nouvelle-France vers 1713 et vers 1752



Source : Campeau, F., Fortin, S., Lavoie, R., & Parent, A. (2017). *Mémoire.qc.ca. Des origines à 1840.* Histoire du Québec et du Canada, 3e secondaire. Montréal, QC : Chenelière Éducation, p. 102.

Document 4. Évolution de la population des Premières Nations au Québec, de 1600 à 1700

DATE	TOTAL
1600	15 600
1625	15 700
1650	12 700
1675	10 750
1700	11 500

Source : Charrette, J., Jean, G., Fortier, S. N., Péloquin, K., & Rousseau, L.-P. (2016). *Périodes. Des origines à 1840. Histoire du Québec et du Canada.* Manuel de l'élève, 3e secondaire. Anjou, QC : Les Éditions CEC, p. 144.

Activité 11 : Les suites de la Proclamation royale (Jadoulle, *Créer une situation-problème*, 2024)

Le 7 octobre 1763, George III publie la Proclamation royale. Le 21 novembre, James Murray, jusqu'alors gouverneur militaire de la région de Québec, est nommé gouverneur général de la Province of Quebec. Il se voit confier la tâche de mettre en application la Proclamation royale et reçoit, en complément, un certain nombre d'instructions du souverain. Ses décisions suscitent différentes réactions. Mets-les en lumière en comparant les documents ci-dessous.

Document 1.

« Pour mieux assurer à tous les sujets loyaux et fidèles de Votre Majesté la possession et la conservation de leurs droits et de leurs libertés, nous demandons humblement qu'il plaise à Votre Majesté d'ordonner l'établissement d'une Chambre de représentants dans cette province, comme dans les autres provinces de Votre Majesté. Il s'y trouve en effet un nombre plus que suffisant de protestants loyaux et intéressés […] pour former une Assemblée législative, et les nouveaux sujets [les Canadiens français] de Votre Majesté pourront être autorisés, si Votre Majesté le croit à propos, à élire des protestants sans avoir à prêter de ces serments que ne leur permet leur conscience ».

Pétition envoyée par des marchands de Québec, en 1765 (D'après Charrette, J., Jean, G., Fortier, S. N., Péloquin, K., & Rousseau, L.-P. (2016). *Périodes. Des origines à 1840. Histoire du Québec et du Canada.* Manuel de l'élève, 3e secondaire. Anjou, QC : Les Éditions CEC, p. 281.)

Activité 11 : Les suites de la Proclamation royale (Jadoulle, *Créer une situation-problème*, 2024)

Document 2.

« Je viens de recevoir une lettre de Son Excellence, en date du 12 de ce mois, dans laquelle il me prie de vous recommander d'exhorter vos paroissiens à se bien accorder avec les anciens sujets de Sa Majesté […] et espère de vous surtout, Messieurs, que vous serez exacts et prompts à exécuter cette commission. Car il a une entière confiance dans tout le clergé.

Rendons grâce à Dieu de nous avoir donné un Gouverneur […] si zélé pour la conservation de la paix et la tranquillité dans sa Province […] et si favorable à notre sainte religion. […] Une autre conduite […] pourrait engager le Gouvernement à retirer la protection et la liberté qu'il veut bien accorder à notre sainte Religion ».

Lettre circulaire de Mgr Jean-Olivier Briand, évêque de Québec de 1766 à 1784, à destination des curés de son diocèse, le 15 octobre 1768 (D'après Charrette, J., Jean, G., Fortier, S. N., Péloquin, K., & Rousseau, L.-P. (2016). *Périodes. Des origines à 1840. Histoire du Québec et du Canada*. Manuel de l'élève, 3e secondaire. Anjou, QC : Les Éditions CEC, p. 282.)

Activité 11 : Les suites de la Proclamation royale (Jadoulle, *Créer une situation-problème*, 2024)

Document 3.

« Nous ne comptons pas moins sur Votre Majesté pour faire cesser les abus dont nous souffrons par suite des mesures adoptées par le gouvernement dans cette province de Votre Majesté […]. Nous devons ajouter à cela, sa partialité flagrante qui le pousse […] à prendre des mesures propres à entretenir la séparation entre les anciens et les nouveaux sujets de Votre Majesté et à encourager ceux-ci à demander des juges de leur langue. […] Son indifférence à l'égard de la religion protestante en s'abstenant presque totalement d'assister au service de l'église, est cause que les protestants jusqu'à présent n'ont pas eu d'endroits appropriés à leur usage pour y pratiquer leur religion ».

Pétition envoyée par des commerçants de Québec, en 1766 (D'après Charrette, J., Jean, G., Fortier, S. N., Péloquin, K., & Rousseau, L.-P. (2016). *Périodes. Des origines à 1840. Histoire du Québec et du Canada.* Manuel de l'élève, 3e secondaire. Anjou, QC : Les Éditions CEC, p. 281.)

Activité 12 : Que pensent les acteurs et les historiens des Rébellions des Patriotes ? (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Après l'Acte constitutionnel de 1791, les Canadiens français ont, pour la première fois, accès à la vie politique de leur colonie. Toutefois, l'introduction du parlementarisme au Bas-Canada provoque de nombreuses tensions. Rapidement, des partis politiques sont formés et s'opposent. Après plusieurs années de conflits politiques, la confrontation armée éclate entre les Patriotes et leurs adversaires.

Pour chacune des associations du dossier documentaire, indique sur quel point précis les auteurs ou les historiens sont en accord ou en désaccord. Pour t'aider complète le tableau :

- identifie qui sont les acteurs ou les historiens dont traitent les documents ;
- identifie les points de vue de chacun ;
- indique le point précis sur lequel les acteurs ou les historiens sont en accord (convergence) ou en désaccord (divergence).

Activité 12 : Que pensent les acteurs et les historiens des Rébellions des Patriotes ? (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Doc.	Acteur ou historien (Qui ?)	Point de vue (Quoi ?)	Convergence ou divergence
1			☐ Convergence ☐ Divergence
2			
3			☐ Convergence ☐ Divergence
4			
5			☐ Convergence ☐ Divergence
6			
7			☐ Convergence ☐ Divergence
8			

Premier duo

Document 1.

« La révolte de 1837 est, en réalité, un double soulèvement : soulèvement des Britanniques du Bas-Canada contre la menace d'une république canadienne-française, soulèvement de la section la plus avancée des nationalistes canadiens-français contre la domination anglaise ».

Maurice Séguin, *L'idée d'indépendance au Québec. Genèse et historique*, Trois-Rivières, Boréal Express, 1968, p. 33.

Document 2.

« Le mouvement insurrectionnel est dirigé dès le départ par les groupes qui avaient dominé le parti patriote et le parti canadien depuis 1805. En ce sens, c'est un mouvement centré sur les intérêts, les aspirations et les ambitions des classes moyennes canadiennes- françaises. [...] Au fond, cette révolution est destinée à leur procurer le pouvoir politique, le contrôle du patronage et, pensent-ils, le pouvoir économique usurpé par les anglophones ».

Fernand Ouellet, *Le Bas-Canada, 1791-1840 : Changements structuraux et crise*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1980, p. 511-512.

Activité 12 : Que pensent les acteurs et les historiens des Rébellions des Patriotes ? (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Deuxième duo

Document 3.

En février 1834, le Parti patriote, dirigé par Louis-Joseph Papineau, rédige 92 résolutions qu'il fait parvenir au Parlement de Londres. Ces résolutions présentent les revendications de la Chambre d'assemblée.

« Que c'est l'opinion de ce comité, que la défectuosité la plus sérieuse de l'acte constitutionnel, [...] celle qui donne à la couronne le pouvoir exorbitant, incompatible avec tout gouvernement tempéré et basé sur la loi et la justice, [...] de choisir et composer sans règles, sans limites, sans qualifications prédéterminées, toute une branche de la législature [le conseil exécutif]. [...] Que c'est l'opinion de ce comité, que le remède efficace à ce mal reconnu, [...] [serait] qu'il fût possible que ce corps pût être en harmonie avec la chambre d'assemblée, à moins que d'une manière ou d'une autre on introduisit l'élection comme principe de sa composition [...] ».

Source du texte : Assemblée législative du Bas-Canada, *Les 92 résolutions envoyées au Parlement de Londres* (21 février 1834).

Document 4.

« 4 - Dans la situation actuelle du Bas-Canada, on ne saurait recommander que le Conseil législatif de cette province devienne électif, mais il est bon qu'on envisage des mesures pour que la population en arrive à accorder plus de confiance dans cette Chambre qu'elle ne lui en donne actuellement.

5 - S'il est bon de réformer la composition du Conseil exécutif dans le Bas-Canada, il n'est pas à conseiller de lui donner la responsabilité que réclame pour lui la Chambre d'Assemblée de cette province ».

Source du texte : Gérard Filteau, *Histoire des Patriotes, « Les dix résolutions de Lord Russell »*, Silery, Septentrion, 2003, p. 187. https://www.laloi.ca/les-10-resolutions-russell/

Troisième duo

Document 5.

« J'exhorte très solennellement par ces présentes, et par l'avis du Conseil exécutif de Sa Majesté pour cette province, tous les citoyens à s'unir pour maintenir la paix et le bon ordre [...], je les exhorte à éviter toutes les assemblées d'un caractère équivoque ou dangereux, et j'enjoins [...] à tous les autres fidèles sujets de Sa Majesté dans cette province, de s'opposer aux projets insidieux dont il est parlé dans cette proclamation et de faire tous leurs efforts pour les frustrer et pour conserver la vigueur et l'inviolabilité de ces lois dont dépendent leur religion et leur bonheur futur ».

Source du texte : Gérard Filteau, *Histoire des Patriotes, « Proclamation de lord Gosford, gouverneur du Bas-Canada (1837) »*, Silery, Septentrion, 2003, p. 286.

Document 6.

« […] je dois en profiter pour donner aux pasteurs des paroisses des avis de la plus haute importance dans les circonstances spéciales où se trouve le pays, savoir : que les pasteurs devraient faire tous leurs efforts pour rétablir la charité et l'union parmi leurs ouailles*; qu'ils devraient représenter à leurs paroissiens qu'il n'est jamais permis de se révolter contre l'autorité légitime, ni de transgresser les lois du pays […] ».

* Ouailles : paroissiens du curé.

Source du texte : Discours de Mgr Lartigue, évêque de Montréal, prononcé le 25 juillet 1837, cité dans Gilles Chaussé, *L'Église et les Patriotes, Histoire Québec*, vol. 5, n² (novembre 19990, p. 29, en ligne).

Activité 12 : Que pensent les acteurs et les historiens des Rébellions des Patriotes ? (Activité réalisée par RECITUS – Adaptée par Raphaël Desormeaux)

Quatrième duo

Document 7.

Dans une brochure sur Papineau et Nelson publiée en 1848, Louis-Antoine Dessaulles, témoin des événements de 1837-1838, rapporte ce qu'a dit Louis-Joseph Papineau à l'assemblée des Six-Comtés :

« M. Papineau a dit qu'il n'avait jamais désiré la violence. [...] Il leur avait dit que de ce qu'il leur conseillait la résistance, il ne fallait pas inférer qu'il conseillât de prendre les armes : qu'il ne parlait que d'une résistance constitutionnelle, et que le meilleur moyen de combattre l'Angleterre était de ne rien acheter d'elle ».

Source du texte : Louis-Antoine Dessaulles, *Papineau et Nelson : blanc et noir… et la lumière fut faite*, Montréal, Presses de l'Avenir, 1848, p. 44.

Document 8.

Louis-Antoine Dessaulles rapporte ensuite les paroles qu'aurait prononcé Wolfred Nelson* en réponse à Papineau.

« Le Dr. Nelson, qui était dans la foule, entendant [les paroles de Papineau], se hissa sur l'estrade en grimpant sur les épaules de ses voisins et dit à l'assemblée :

"[...] Je prétends que le temps est arrivé de fondre nos plats et nos cuillères d'étain pour en faire des balles." »

* Ces paroles de Wolfred Nelson, un dirigeant patriote important, ont été largement citées dans plusieurs ouvrages sans que l'on sache si elles furent réellement prononcées.

Source du texte : Louis-Antoine Dessaulles, *Papineau et Nelson : blanc et noir… et la lumière fut faite*, Montréal, Presses de l'Avenir, 1848, p. 45.

Activité 13 : Les causes militaires de la fédération canadienne (S. Lapré & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

De 1861 à 1865, les États-Unis sont en guerre : la guerre de Sécession oppose le nord et le sud des États-Unis sur la question de l'esclavage. Le Canada n'est pas impliqué dans ce conflit mais celui-ci suscite des craintes. **Lesquelles et quelles solutions envisager ?**

Quelles sont les causes militaires qui ont mené à l'union des provinces en 1867 ? Consulte les documents 1 à 5 pour répondre:

a. Analyse les documents 1 à 5 ;
b. Dégage des faits et des repères de temps ;
c. Distingue des causes et des conséquences ;
d. Ajoute les causes au tableau ci-dessous ;
e. Associe les causes et les documents en indiquant le numéro du document.

Causes militaires	Documents
Entre 1861 et 1865, les Américains sont en guerre, ce qui augmente les craintes des Canadiens.	1

Document 1.

« Les Américains sont devenus un peuple guerrier : ils possèdent de grandes armées, une marine puissante, des approvisionnements immenses [...] ; leurs frontières se couvrent de travaux de fortifications, et à moins de vouloir rester à leur merci, il est de notre devoir de mettre le pays sur un pied de défense. Qu'il y ait une guerre ou non, nous ne pouvons plus hésiter à protéger le pays par un système de défenses. L'on commence à découvrir que nos frontières ne sont pas protégées et qu'il est impossible de les défendre ; aussi, rien d'étonnant que [...] l'immigrant n'ose, dans sa frayeur, venir s'établir parmi nous. C'est pourquoi, même en considérant la question de notre défense au point de vue commercial, chacune des colonies devra se hâter de chercher une solution par des mesures promptes et énergiques. Quel moyen plus efficace et plus économique d'atteindre ce résultat que l'union proposée ? »

George Brown, *Débats sur la Confédération*, 8 février 1865.

Reproduit dans : https://hcmc.uvic.ca/confederation/fr/lgPCLA_fr_1865-02-08.html

Note. En 1865, les États-Unis sont en guerre civile depuis 4 ans. Le nord et le sud des États-Unis s'opposent sur la question de l'esclavage. La guerre ne prendra fin qu'en avril 1865.

Secondaire 4

Activité 13 : Les causes militaires de la fédération canadienne (S. Lapré & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 2.

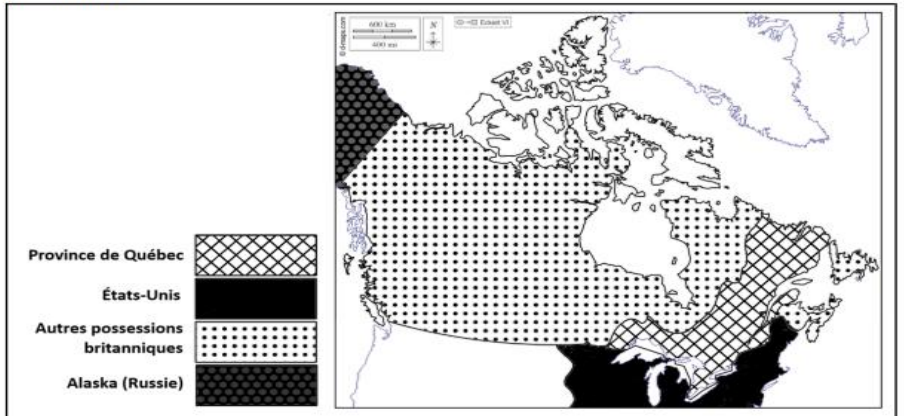
« Les menaces et préparatifs pour une attaque contre le Canada, constamment et ouvertement faits par un corps d'hommes organisés dans les États-Unis d'Amérique, et connus sous le nom de ''Féniens'', m'a forcé, depuis la dernière session du Parlement, [...] d'appeler au service actif une grande partie de la Force Volontaire de la Milice Provinciale ».

Discours du Gouverneur-Général devant l'Assemblée législative, 8 juin 1866.

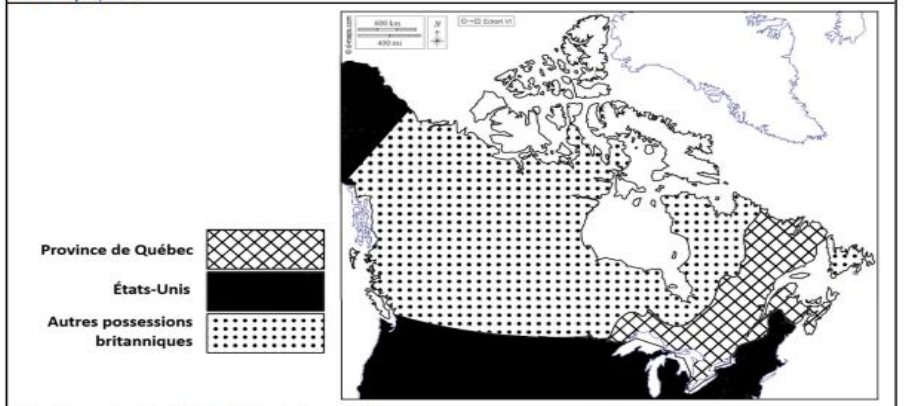
Reproduit dans : *Journaux de l'Assemblée législative de la Province du Canada*, 8 juin 1866, p. 3. https://www.canadiana.ca/view/oocihm.9_00959_26/15

Note. À partir de 1866, des groupes rebelles irlandais nommés « Féniens », ayant migrés aux États-Unis dans les années 1840 et 1850, s'attaquent au Canada pour faire pression sur le Royaume-Uni. Leur objectif est de forcer le Royaume-Uni à accorder l'indépendance à l'Irlande.

Document 3.



L'Amérique du Nord et les États-Unis en 1783
Sarah Lapré, 2025.



L'Amérique du Nord et les États-Unis en 1867
Sarah Lapré, 2025.

Note. De 1783 à 1867, le territoire américain ne cesse d'augmenter. En 1867, les Américains font notamment l'achat de l'Alaska, situé à l'ouest du Canada.

Activité 13 : Les causes militaires de la fédération canadienne (S. Lapré & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 4.

« Nous considérons la Confédération comme un moyen d'épargner [au Royaume-Uni] de nombreuses dépenses [...]. Nous saluons la bonne volonté des Canadiens et leur désir de maintenir leurs relations avec la Couronne britannique. Mais une nation de quatre millions d'habitants devrait être capable de se défendre elle-même ».

Extrait d'un journal britannique, *The Times*, Londres, 1 mars 1867.

Reproduit dans : Krikorian et al. (2017). *Vers la Confédération : la construction du Canada,* Tome 2, PUL, p. 301.
https://canadacommons-ca.tlqprox.teluq.uquebec.ca/artifacts/1884344/vers-la-confederation/2633641/view/?page=317

Note. À partir de 1860, l'opinion publique britannique dénonce l'engagement militaire trop important du Royaume-Uni envers ses colonies. Dans les années 1840, le gouvernement britannique a diminué son contrôle politique sur les colonies en appliquant le gouvernement responsable, puis il a diminué son contrôle économique en mettant fin aux mesures protectionnistes.

Document 5.

« Comment nous protéger? [Par] l'annexion [aux États-Unis]? Horreur! Le mépris public est la seule réponse donnée jusqu'ici aux traités qui ont osé parler de cette ignominieuse alternative [...]!

Il ne restait donc que l'autre alternative, que tous les gens intelligents devinaient et désiraient: la Confédération, c'est-à-dire l'alliance fédérale entre plusieurs peuples et union plus étroite, plus sympathique avec l'Angleterre pour mériter davantage et obtenir, en cas de danger, sa protection et son concours plus efficaces. »

J-A Mousseau, *Contre-poison – La Confédération c'est le salut du Bas-Canada – Il faut se défier des ennemis de la Confédération*, Montréal : Typologie d'Eusèbe Sénécal, 1867, p. 8.

Reproduit dans :
https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2022241?docref=B-Uw6diRJfRpz8xBKIzqjA&docsearchtext=annexion%20ou%20conf%C3%A9d%C3%A9ration

Note. Joseph-Alfred Mousseau est un avocat, auteur et homme politique. De 1874 à 1882, il sera député conservateur et, pendant une période, membre du gouvernement de Macdonald comme Secrétaire d'État.

Activité 14 : La politique québécoise après 1945 (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Les documents 1 à 4 vont t'amener à réfléchir à la notion de **période**.

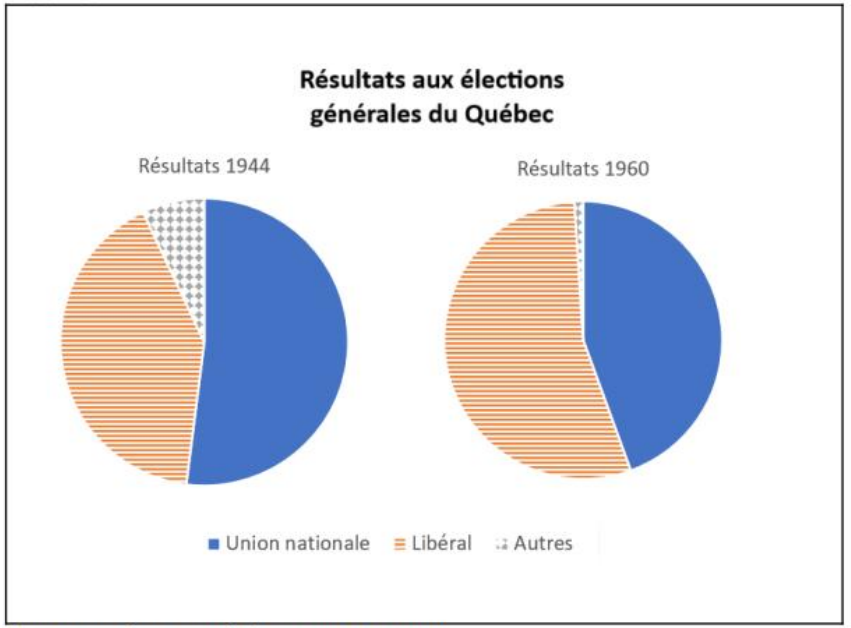
Une période

Une période est un moment de l'histoire, plus ou moins long, caractérisé par une série de continuités: celles-ci donnent à la période son unité. Le passage à un nouveau moment de l'histoire, donc à une nouvelle période, se fait lorsqu'on arrive à un point de rupture, un point tournant ou un changement dans le temps qui introduit une nouvelle série de continuités.

Analyse les documents 1 à 4 à partir de la méthode 3QPOC et complète le tableau suivant :

	À propos du document	À propos du fait
Document 1		
Document 2		
Document 3		
Document 4		

Document 1



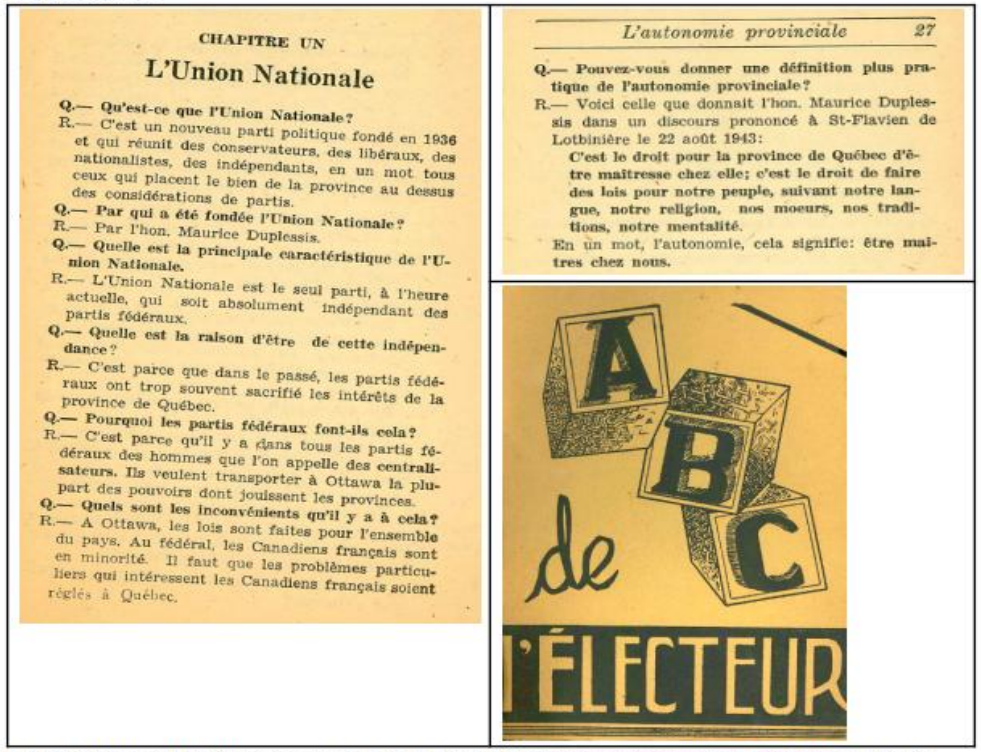
Résultats des élections générales de 1944 et 1960

Reproduit dans : https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89lections_g%C3%A9n%C3%A9rales_qu%C3%A9b%C3%A9coises_de_1944 et https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89lections_g%C3%A9n%C3%A9rales_qu%C3%A9b%C3%A9coises_de_1960

Note. Fondé en 1935-1936, le parti conservateur dit d'Union Nationale était dirigé par Maurice Duplessis. Celui-ci fut le premier ministre du Québec de 1936 à 1939 et de 1944 à 1959. Son rival, le parti libéral, est présent au Canada depuis 1867. À partir de 1958, il est conduit par Jean Lesage.

Activité 14 : La politique québécoise après 1945 (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 2



CHAPITRE UN

L'Union Nationale

Q.— Qu'est-ce que l'Union Nationale?
R.— C'est un nouveau parti politique fondé en 1936 et qui réunit des conservateurs, des libéraux, des nationalistes, des indépendants, en un mot tous ceux qui placent le bien de la province au dessus des considérations de partis.
Q.— Par qui a été fondée l'Union Nationale?
R.— Par l'hon. Maurice Duplessis.
Q.— Quelle est la principale caractéristique de l'Union Nationale.
R.— L'Union Nationale est le seul parti, à l'heure actuelle, qui soit absolument indépendant des partis fédéraux.
Q.— Quelle est la raison d'être de cette indépendance?
R.— C'est parce que dans le passé, les partis fédéraux ont trop souvent sacrifié les intérêts de la province de Québec.
Q.— Pourquoi les partis fédéraux font-ils cela?
R.— C'est parce qu'il y a dans tous les partis fédéraux des hommes que l'on appelle des centralisateurs. Ils veulent transporter à Ottawa la plupart des pouvoirs dont jouissent les provinces.
Q.— Quels sont les inconvénients qu'il y a à cela?
R.— A Ottawa, les lois sont faites pour l'ensemble du pays. Au fédéral, les Canadiens français sont en minorité. Il faut que les problèmes particuliers qui intéressent les Canadiens français soient réglés à Québec.

L'autonomie provinciale 27

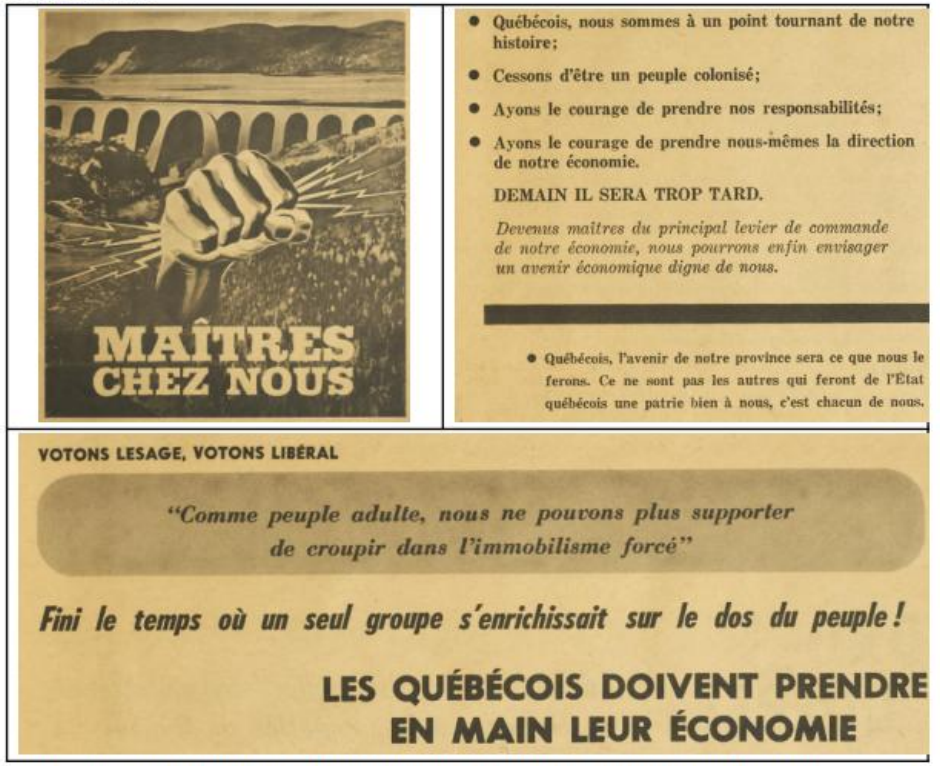
Q.— Pouvez-vous donner une définition plus pratique de l'autonomie provinciale?
R.— Voici celle que donnait l'hon. Maurice Duplessis dans un discours prononcé à St-Flavien de Lotbinière le 22 août 1943:
C'est le droit pour la province de Québec d'être maîtresse chez elle; c'est le droit de faire des lois pour notre peuple, suivant notre langue, notre religion, nos moeurs, nos traditions, notre mentalité.
En un mot, l'autonomie, cela signifie: être maîtres chez nous.

Extraits de l'*ABC de l'électeur (page couverture, p. 3 et p. 27)*, programme électoral du Parti de l'Union nationale, 1944.

Reproduit dans : https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=13417

Note. Le Parti Union nationale est fondé par Maurice Duplessis en 1936. Élu en 1936, puis en 1944, Maurice Duplessis est le 16e premier ministre du Québec de 1936 à 1939. Il obtient un second mandat, de 1944 à 1956.

Document 3



Page de couverture (en haut à gauche) et extraits de la p. 5 du pamphlet électoral du Parti Libéral du Québec, 14 novembre 1962.

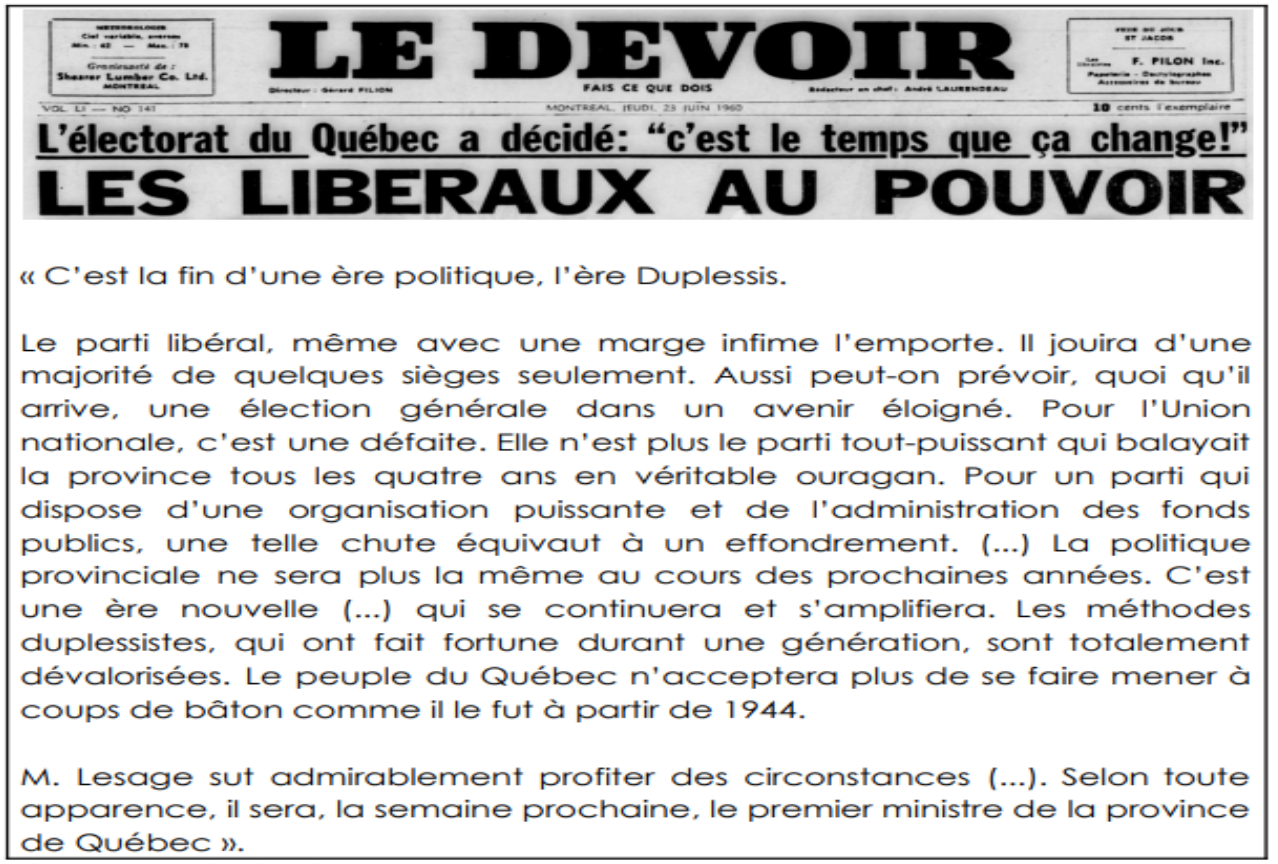
Reproduit dans :
https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4400620?docref=NWIAzqrHcMRw-5HJOL2Hug&docsearchtext=ma%C3%AEtre%20chez%20nous

Note. Le Parti libéral est dirigé par Jean Lesage de 1958 à 1969. Élu en 1960, il devient le 19e premier ministre du Québec. En novembre 1962, le nouveau gouvernement libéral remporte de nouveau les élections et l'Union Nationale en sort une nouvelle fois battue.

Secondaire 4

Activité 14 : La politique québécoise après 1945 (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 4



LE DEVOIR

FAIS CE QUE DOIS

VOL. LI — NO 141 MONTREAL, JEUDI, 23 JUIN 1960 10 cents l'exemplaire

L'électorat du Québec a décidé: "c'est le temps que ça change!"

LES LIBERAUX AU POUVOIR

« C'est la fin d'une ère politique, l'ère Duplessis.

Le parti libéral, même avec une marge infime l'emporte. Il jouira d'une majorité de quelques sièges seulement. Aussi peut-on prévoir, quoi qu'il arrive, une élection générale dans un avenir éloigné. Pour l'Union nationale, c'est une défaite. Elle n'est plus le parti tout-puissant qui balayait la province tous les quatre ans en véritable ouragan. Pour un parti qui dispose d'une organisation puissante et de l'administration des fonds publics, une telle chute équivaut à un effondrement. (...) La politique provinciale ne sera plus la même au cours des prochaines années. C'est une ère nouvelle (...) qui se continuera et s'amplifiera. Les méthodes duplessistes, qui ont fait fortune durant une génération, sont totalement dévalorisées. Le peuple du Québec n'acceptera plus de se faire mener à coups de bâton comme il le fut à partir de 1944.

M. Lesage sut admirablement profiter des circonstances (...). Selon toute apparence, il sera, la semaine prochaine, le premier ministre de la province de Québec ».

Gérard Filion, *La fin d'une ère politique*, dans *Le Devoir*, 23 juin 1960.

Reproduit dans: https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2793346

Note. Les élections générales ont lieu le 22 juin 1960.

Activité 15 : La société et l'économie après 1945 (S. Lapré & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Les exercices précédents ont permis de constater que 1960 est un point de rupture dans l'histoire politique et sociale du Québec. **Dans quelle mesure les années 1960 marquent-elles aussi une rupture et le début d'une nouvelle période dans l'histoire économique et sociale du Canada après la guerre** ?

1. Quels sont les changements et les continuités marquant la société et l'économie canadienne entre 1945 et 1980?

Pour répondre à cette question, complète le tableau ci-dessous.

a. Analyse les documents 1 à 5 avec la méthode 3QPOC;

b. Repère les faits et ajoute-les au tableau;

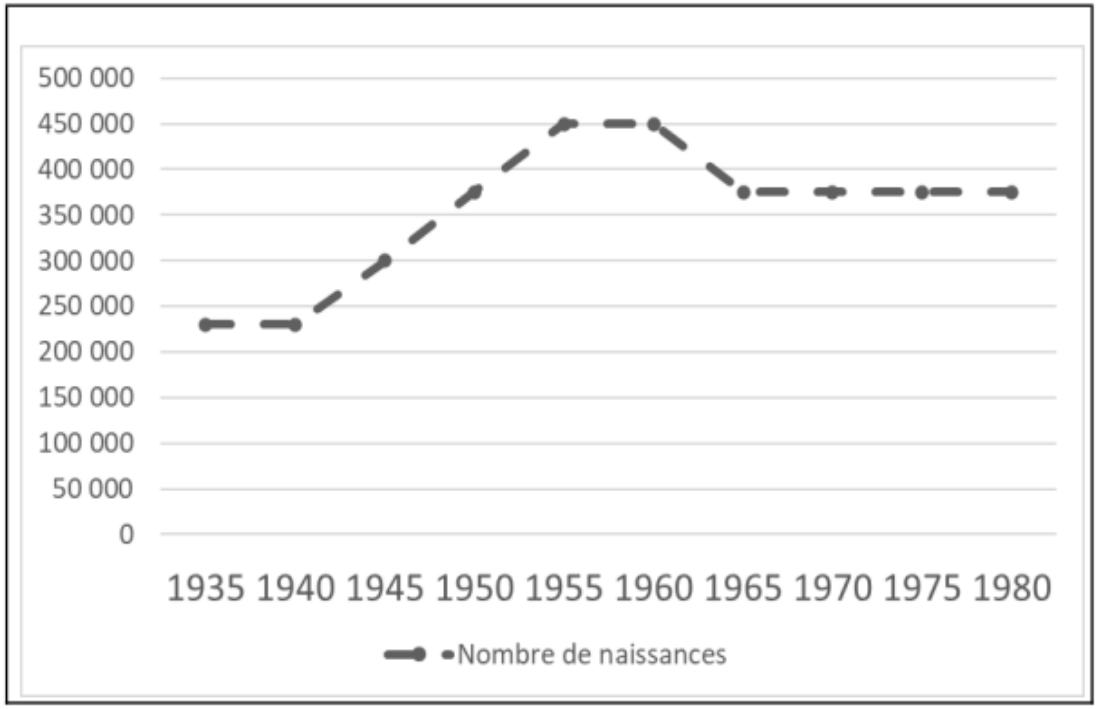
c. Pour chaque fait, identifie si la société canadienne subit des changements ou des continuités. Justifie ta réponse.

Quels sont les changements et les continuités marquant la société et l'économie canadienne entre 1945 et 1980?

Doc.	Faits	Changement ou continuité après 1945	Changement ou continuité après 1960
1			
2			

Activité 15 : La société et l'économie après 1945 (S. Lapré & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

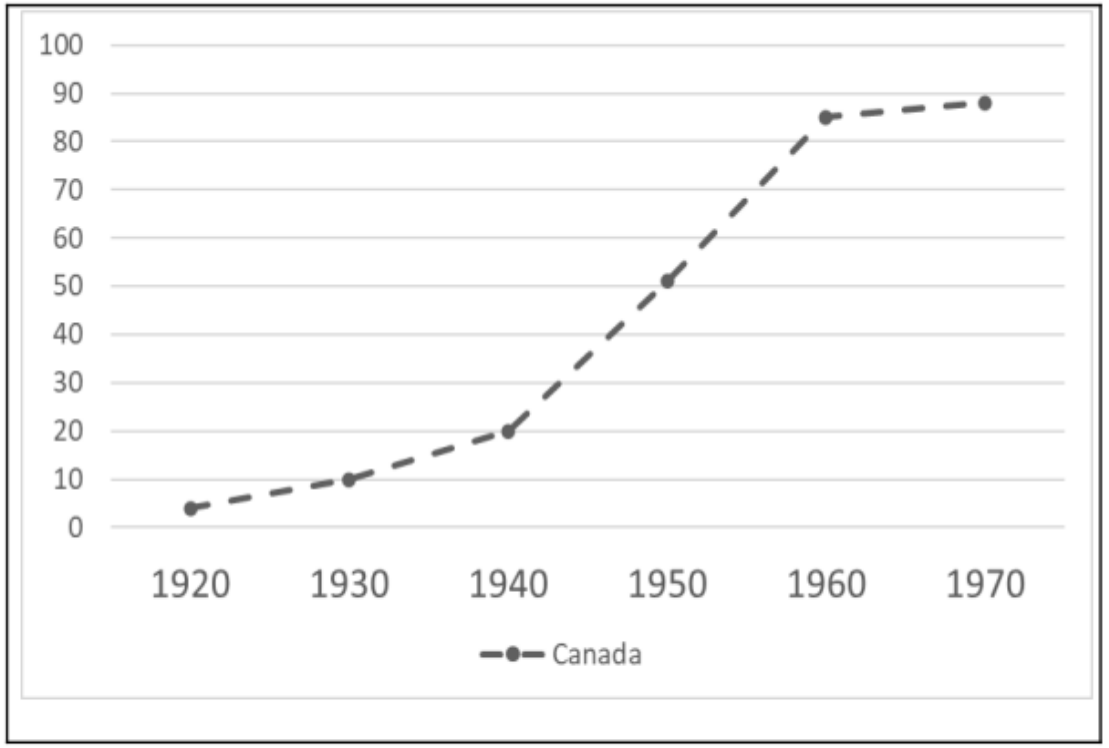
Document 1.



Nombre de naissances au Canada entre 1935 et 1980.

Reproduit selon les données tirées de Statistique Canada (2011): https://www.google.com/url?q=https%3A%2F%2Fwww150.statcan.gc.ca%2Fn1%2Fpub%2F91f0015m%2F2014011%2F03-fra.htm&sa=D&sntz=1&usg=AOvVaw36g09QLaheR8KQnZKA1wPU

Document 2.

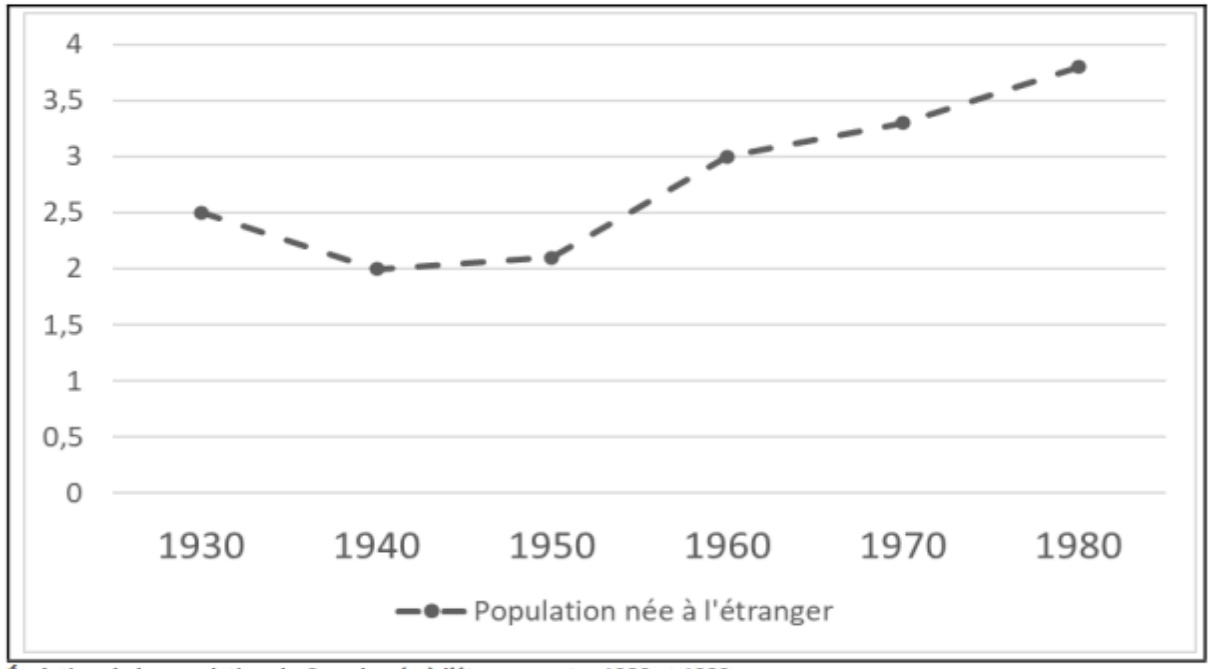


Pourcentage de fermes électrifiées au Québec entre 1920 et 1970

Reproduit selon les données tirées de : Yves Tremblay,, *Les étapes de l'électrification rurale dans l'Ouest canadien, 1920-1960,* dans *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest,7*(1), 1995, p. 91-117. https://ustboniface.ca/presses/file/documents---cahier-vol-7-no-1/71Tremblay.pdf

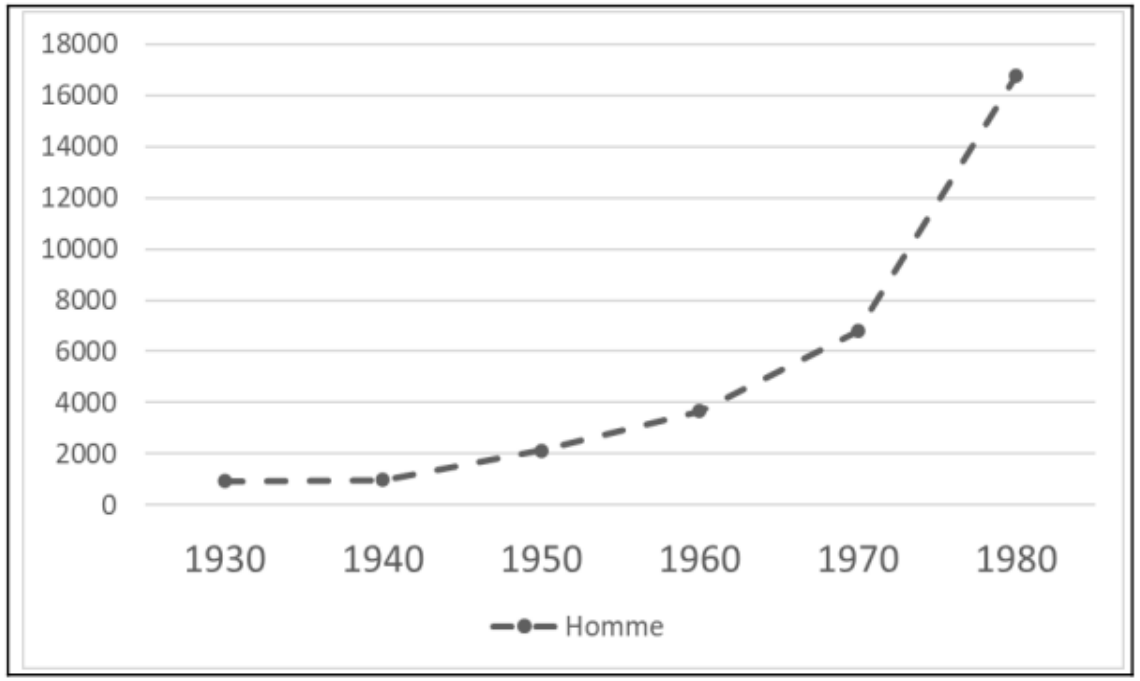
Activité 15 : La société et l'économie après 1945 (S. Lapré & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 3.



Évolution de la population du Canada née à l'étranger entre 1930 et 1980
Reproduit dans selon les données tirées de : Statistique Canada (2011), recensements de la population. Enquête nationale auprès des ménages: https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-630-x/11-630-x2016006-fra.htm

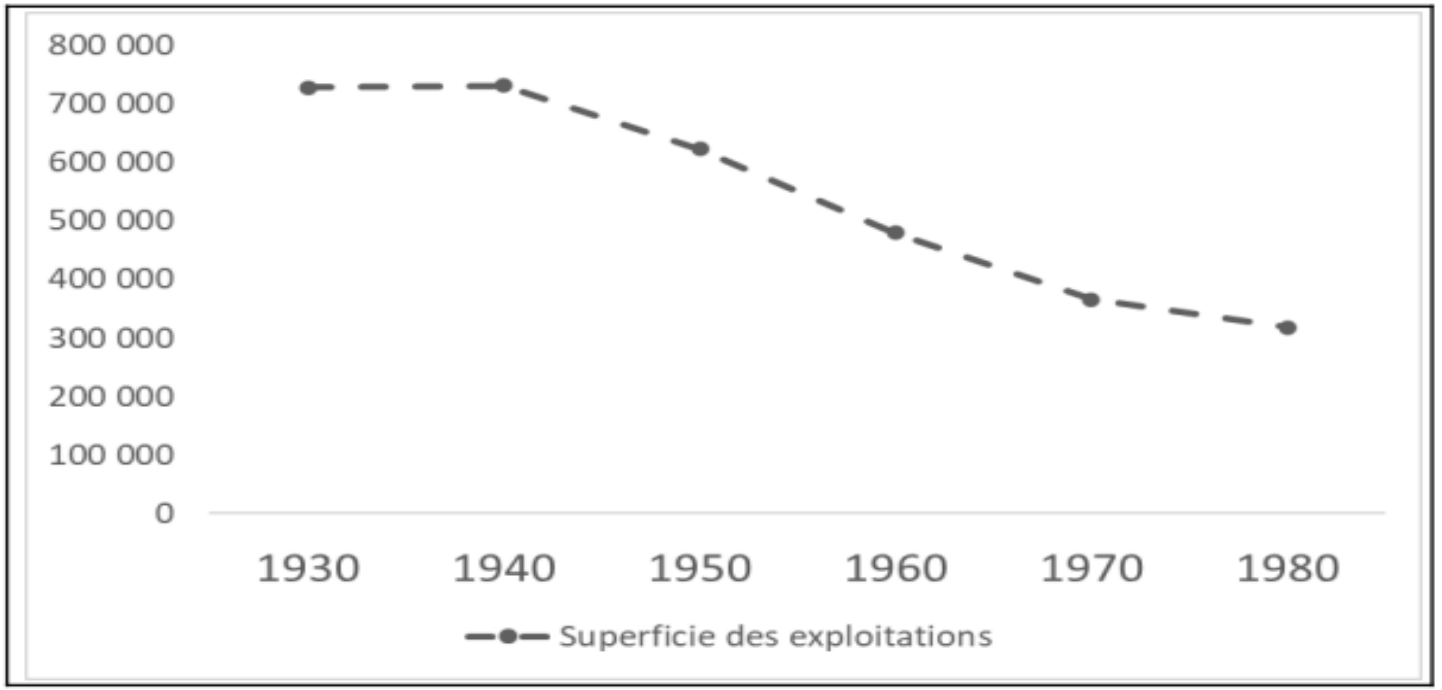
Document 4.



Salaire moyen des hommes au Canada entre 1930 et 1940 (en dollars canadiens).
Reproduit selon les données tirées de : Abdul Rashid, *L'évolution des salaires durant sept décennies.* Dans *L'emploi et le revenu en perspective*, Été 1993, Vol. 5(2).
https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/75-001-X199300257?wbdisable=true

Activité 15 : La société et l'économie après 1945 (S. Lapré & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 5.



La superficie du territoire agricole au Canada entre 1930 et 1980 (nombre d'exploitations déclarantes).
Reproduit selon les données tirées de Statistique Canada (2022), Utilisation des terres, données chronologiques du recensement de l'agriculture.
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3210015301&pickMembers%5B0%5D=1.1&cubeTimeFrame.startYear=1931&cubeTimeFrame.endYear=1961&referencePeriods=19310101%2C19610101

Activité 16 : Le néonationalisme (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Le nationalisme candien-français puis québécois a donc évolué du 19e siècle aux années 1960 : **comment le nationalisme des années 1960 évolue-t-il durant les années 1970 ? Demeure-t-il identique ? Quels sont les changements et les continuités entre le nationalisme québécois des années 1960 et le néonationalisme des années 1970 ?**

Tableau sur les caractéristiques du néonationalisme durant les années 1970 :

Pour répondre à cette question, **complète le tableau suivant afin d'y mettre en évidence les idées-phares et les caractéristiques majeures du nationalisme québécois durant les années 1970**. Pour y arriver, tu vas devoir analyser les documents 1 à 7 du dossier *Tâche 2 : Le nationalisme québécois durant les années 1970* en utilisant la démarche 3QPOC. Sur la base de cette analyse, **tu vas pouvoir compléter le tableau qui suit**.

1. Dans la deuxième colonne, **tu dois situer dans le temps le fait présenté dans le document**.
2. Dans la troisième colonne, **tu dois identifier la provenance du document et inscrire une courte description pour extraire l'information essentielle de ce document**.
3. Dans la quatrième colonne, **tu dois identifier ce que tu en retires en ce qui concerne le néonationalisme dans les années 1970**.

Secondaire 4

Activité 16 : Le néonationalisme (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Caractéristiques principales du néonationalisme durant les années 1970			
Document	Date de l'événement	À propos du fait présenté	À propos du néonationalisme
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Sur la base des éléments repris dans le tableau ci-dessus, repère les changements et les continuités entre le nationalisme québécois des années 1960 et le néonationalisme des années 1970.

Secondaire 4

Activité 16 : Le néonationalisme (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 1.

« Le Front de libération du Québec n'est pas le Messie, ni un Robin des bois des temps modernes, c'est un regroupement de travailleurs québécois qui sont décidés à tout mettre en œuvre pour que le peuple du Québec prenne définitivement en mains son destin.

Le Front de libération du Québec veut l'indépendance totale des Québécois, réunis dans une société libre et purgée à jamais de sa clique de requins voraces, les " big boss " patronneux et leurs valets qui ont fait du Québec leur chasse gardée du *cheap labor* et de l'exploitation sans scrupules.

Le Front de libération du Québec n'est pas un mouvement d'agression, mais la réponse à une agression, celle organisée par la haute finance par l'entreprise des marionnettes des gouvernements fédéral et provincial [...].

En conséquence, le parlementarisme britannique, c'est bien fini et le Front de libération du Québec ne se laissera jamais distraire par les miettes électorales que les capitalistes anglo-saxons lancent dans la basse-cour québécoise à tous les quatre ans[1]. Nombre de Québécois ont compris et ils vont agir. [...]

Il nous faut lutter, non plus un à un, mais en s'unissant jusqu'à la victoire, avec tous les moyens que l'on possède comme l'ont fait les Patriotes de 1837-1838 (ceux que Notre sainte mère l'Église s'est empressée d'excommunier pour mieux se vendre aux intérêts britanniques).

Qu'aux quatre coins du Québec, ceux qu'on a osé traiter avec dédain de *lousy French* et d'alcooliques entreprennent vigoureusement le combat contre les matraqueurs de la liberté et de la justice et mettent hors d'état de nuire tous ces professionnels du hold-up et de l'escroquerie : banquiers, *businessmen*, juges et politicailleurs vendus !!!

Nous sommes des travailleurs québécois et nous irons jusqu'au bout. Nous voulons remplacer avec toute la population cette société d'esclaves par une société libre, fonctionnant d'elle-même et pour elle-même, une société ouverte sur le monde.

Notre lutte ne peut être que victorieuse. On ne tient pas longtemps dans la misère et le mépris un peuple en réveil.

Vive le Québec libre !

Vive les camarades prisonniers politiques !

Vive la révolution québécoise !

Vive le Front de libération du Québec ! ».

1. L'expression « miettes électorales » désigne, selon le FLQ, les concessions limitées offertes aux Québécois par le système électoral canadien, perçu comme un moyen de maintenir la domination des élites économiques et politiques anglophones plutôt que de permettre de véritables changements.

Extraits du *Manifeste du FLQ* (Front de libération du Québec), 8 octobre 1970.

Reproduit dans : https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/quebec/documents/36

Note. La Crise d'octobre survient à cause de la radicalisation du nationalisme québécois et du mécontentement face à la situation sociale et politique du Québec. Le FLQ recourt à la violence, croyant que seul un geste extrême pourrait attirer l'attention sur la cause indépendantiste et accélérer le changement politique. La crise révèle les tensions entre revendications politiques et le respect des lois et droits civils.

Activité 16 : Le néonationalisme (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 2.

« Face à l'arrogance du gouvernement fédéral et de son valet Bourassa, face à leur mauvaise foi évidente, le FLQ a donc décidé de passer aux actes. Pierre Laporte, ministre du Chômage et de l'Assimilation, a été exécuté à 6 h 18, ce soir, par la cellule Dieppe (Royal 22e). Vous trouverez le corps dans le coffre de la Chevrolet verte (9J2420) à la base de Saint-Hubert.

Nous vaincrons.

FLQ ».

Paul Rose, *Communiqué du FLQ*, 17 octobre 1970.

Reproduit dans : https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/femmes-et-revolution-tranquille

Document 3.

« Lorsque le Parti libéral du Québec déclenche des élections générales en 1976, seulement six députés du Parti québécois siègent à l'Assemblée nationale. Durant la campagne électorale, le PQ met l'accent sur la réalisation graduelle de l'indépendance du Québec. Cette stratégie électorale fonctionne puisque le 15 novembre 1976, le PQ devient le premier gouvernement indépendantiste de l'histoire du Québec avec l'obtention de 41,4% des voix et 71 sièges à l'Assemblée nationale ».

Ministère de l'Éducation du Québec. Recitus, *L'élection du Parti québécois, 1976*, sans date.

Reproduit dans : https://histoire.recitus.qc.ca/periode/explorer/1945-1980/page/neonationalisme-quebecois

Activité 16 : Le néonationalisme (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 4.

« La loi linguistique adoptée par le Parti québécois le 26 août 1977, communément appelée « loi 101 », est une véritable Charte de la langue française. Parmi les dispositions les plus audacieuses, et les plus critiquées, mentionnons les suivantes :

- Le français est la langue unique de la législation et de la justice. Non seulement les procès doivent-ils se tenir en français, mais les jugements devront être rendus en français. [...]
- L'affichage commercial et public doit être uniquement en français. L'anglais est proscrit dans l'affichage. Tous les commerces sont tenus d'afficher uniquement en français, faute de quoi ils recevront des amendes. [...]
- Seuls les enfants de la minorité anglophone auront accès à l'école anglaise. Finis les tests linguistiques! [...][Cette disposition] affecte surtout les immigrants arrivés après l'adoption de la loi 101. Ceux-ci sont désormais contraints d'envoyer leurs enfants dans le réseau français jusqu'à la fin du secondaire ».

Éric Bédard, *L'Histoire du Québec pour les nuls*, Paris, Éditions First, 2015, p. 326.

Document 5.

« Quand [Pierre-Elliott] Trudeau devint chef du Parti libéral canadien et premier ministre du pays en 1968, il reçut un appui massif de l'électorat du Québec. Cela lui permit d'affirmer une volonté nouvelle des Canadiens français d'être présents à Ottawa et de réclamer le bilinguisme à travers tout le pays. Les Canadiens de langue anglaise ont bien compris son message : le Canada serait bilingue mais constituerait une seule nation, une seule culture nationale, tout en encourageant le multiculturalisme.

Mais, en cette même année 1968, des Québécois lançaient un autre message, aux antipodes de celui de Trudeau. René Lévesque fondait le Parti québécois sous le signe de la souveraineté-association* et recevait l'appui de plusieurs fédéralistes désenchantés et du contingent enthousiaste des indépendantistes québécois. Lévesque voulait œuvrer dans la foulée de la conception québécoise qui avait mûri au cours de la Révolution tranquille. Pour lui et pour plusieurs à ses côtés, c'était peine perdue que de continuer à réclamer un statut particulier pour le Québec ou quelque renforcement du pouvoir québécois, surtout depuis que Trudeau apportait une sorte de légitimité québécoise au processus de centralisation du pouvoir au Canada ».

*Souveraineté-association : concept politique visant à ce qu'un Québec politiquement indépendant conserve des liens économiques et coopératifs avec le Canada.

Louis Balthazar, *L'évolution du nationalisme québécois*, dans G. Daigle et G. Rocher, *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis.* Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992, p. 22.

Reproduit dans : https://books.openedition.org/pum/15290?lang=fr#anchor-toc-1-2

Activité 16 : Le néonationalisme (R. Desormeaux & J.-L. Jadoulle : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)

Document 6.

« Le Québec souverain, cela signifie d'abord et avant tout la récupération complète et la propriété absolue des impôts que nous payons - avec le pouvoir d'affecter cette masse de ressources fiscales aux dépenses qui seront considérées, par nous et nous seuls, comme prioritaires ».

Parti québécois, *La solution. Le programme du Parti québécois*, Montréal, 1970, p. 10.

Document 7.

« Que ce soit l'métro ou l'Expo
Le maire Drapeau ou ses Expos
N'oubliez pas la citadelle
Aussi belle que la tour Eiffel

En devenant tous solidaire
On ne s'ra plus minoritaire
Pourquoi faut-il se faire la guerre mes frères

Québécois, nous sommes Québécois
Le Québec saura faire,
s'il ne se laisse pas faire

Que l'on soit un bleu ou un rouge
Capitaliste ou communiste
Moi je suis un idéaliste
Je crois qu'il faudrait que ça bouge ».

Extraits de la chanson *Québécois* du groupe *La Révolution française*, 1969.

Reproduit dans : https://www.boiteachansons.net/partitions/la-revolution-francaise/quebecois-(angelo-finaldi-richard-tate)

Note. « Le refrain s'énonçait comme un hymne se voulant grandiose et lyrique : "Québécois, nous sommes Québécois". Durant la crise d'Octobre 1970, certaines stations de radio évitaient de diffuser la chanson *Québécois*, de crainte de subir la réprobation. Et pourtant, si l'on écoute attentivement les couplets, il y est question de ne plus être minoritaire, on vante la Citadelle de Québec « aussi belle que la Tour Eiffel » pour réaffirmer des lieux d'ici (même s'ils symbolisent la mainmise britannique) et l'on termine le couplet en demandant fraternellement pourquoi faudrait-il se faire la guerre? Il faudrait plutôt y voir un message sincère d'affirmation de soi et de fierté nationale, dans un esprit pacifiste. Toutes proportions gardées, c'était un peu l'équivalent du *All You Need Is Love* des Beatles ». (https://www.erudit.org/fr/revues/cd/2023-n155-cd08919/103427ac/).

Mise en commun atelier 1

Quels sont les principaux défis liés à la littératie dans ces activités ?

-
-
-
-
-
-
-
-

Mise en commun atelier 1

Quelles pistes de solution ou quels moyens mettriez-vous en place pour accompagner vos élèves dans la réalisation de ces activités ?

-
-
-
-
-
-

Enseigner la littératie : le modèle de la lecture finalisée

Soutenir les habiletés de lecture en classe d'histoire

La littératie étant un puissant prédicteur de la réussite scolaire…
Environ 13 % des élèves de 9 à 15 ans rencontrant des difficultés de compréhension en lecture (Renauld, 2022)

Nous pensons qu'il est nécessaire d'exposer les élèves à des activités qui engagent la lecture (et l'écriture) mais en ayant une bonne connaissance :

- **de leurs difficultés ;**
- **des outils existants et de la manière de les enseigner efficacement.**

Le modèle de la « lecture finalisée » (Potocki e.a., 2024a et 2026)

Les cafés de l'INAS



Episode 31 : *Les stratégies de compréhension en lecture et de leur enseignement*

Invitée : Anna Potocki

0:00 / 15:01

Modèle de lecture dite « finalisée »

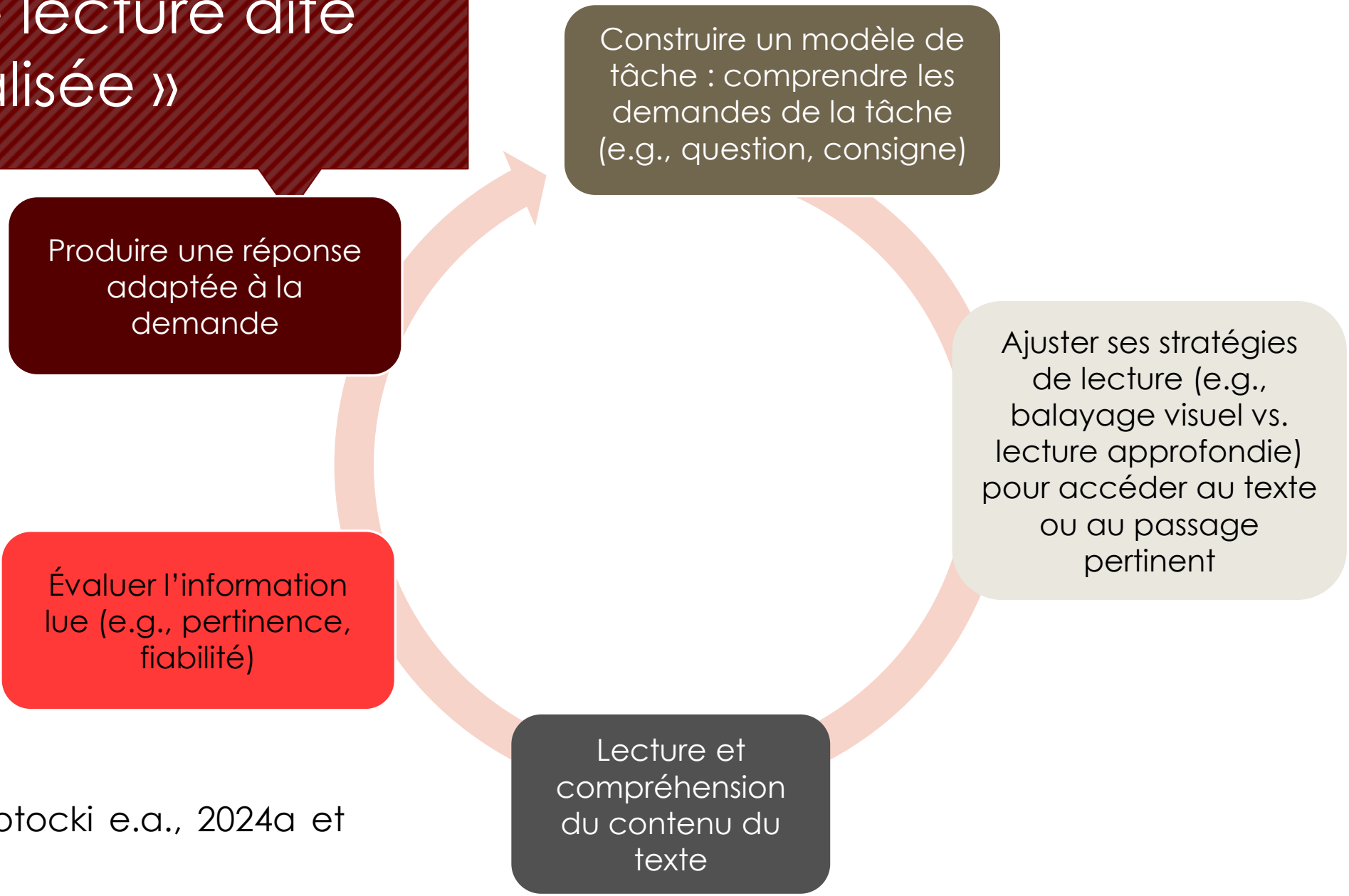


Schéma adapté de Potocki e.a., 2024a et Potocki e.a., 2026

Modèle de lecture dite « finalisée » (Rouet & Potocki, 2024)

1. Élaborer un modèle de la production attendue
2. réguler ses stratégies pour identifier les textes ou extraits pertinents ;
3. lire et comprendre ces textes ;
4. évaluer l'information ;
5. produire une réponse adaptée à la tâche.

Quand il est enseigné de manière explicite, ce modèle permet d'améliorer la compréhension à la lecture des élèves (Potocki et coll., 2023a-b, 2026).



L'OBJECTIF DE LECTURE

Je comprends l'objectif du travail à faire

Stratégie 1 Je comprends la question

Stratégie 2 Je reformule des questions et des consignes

Stratégie 3 Je relie les questions et les réponses

J'approfondis



LA LOCALISATION DE L'INFORMATION

Je localise les informations pertinentes dans le document

Stratégie 4 J'utilise les titres

Stratégie 5 J'utilise un sommaire

Stratégie 6 Je lis un tableau

J'approfondis



LA PERTINENCE DE L'INFORMATION

J'évalue la pertinence de l'information lue et de la réponse à la question

Stratégie 7 Je sais vérifier que j'ai la bonne information

Stratégie 8 Je repère deux types de questions que l'on me pose

Stratégie 9 J'évalue la qualité de ma réponse

J'approfondis

Potocki e.a., 2024b

MISE EN ŒUVRE des stratégies de l'explorateur 1 à 3

APPRENTISSAGE	Phases 1 à 4	Durée	Organisation	Matériel élèves
Je comprends l'objectif du travail à faire	1 Mise en situation Modelage	15 min	Collectif / oral	Guide p. 11
Stratégie 1 **Je comprends la question**	2 Pratique guidée	15 min	En groupe / binôme	Cahier p. 5
	3 Synthèse	10 min	Collectif / oral + écrit	Cahier p. 6
	4 Entrainement	30 min	Individuel / écrit	Cahier p. 6
Stratégie 2 **Je reformule des questions ou des consignes**	1 Mise en situation Modelage	10 min	Collectif / oral	Guide p. 16
	2 Pratique guidée	10 min	En groupe / binôme	Cahier p. 9
	3 Synthèse	10 min	Collectif / oral + écrit	Cahier p. 10
	4 Entrainement	30 min	Individuel / écrit	Cahier p. 11
Stratégie 3 **Je relie les questions et les réponses**	1 Mise en situation Modelage	10 min	Collectif / oral	Guide p. 21
	2 Pratique guidée	15 min	En groupe / binôme	Cahier p. 13
	3 Synthèse	5 min	Collectif / oral + écrit	Cahier p. 14
	4 Entrainement	30 min	Individuel / écrit	Cahier p. 14

Potocki e.a., 2024b

Atelier 2 : outils de soutien à la littératie générale et historienne (15h00-15h30)

Consignes atelier 2 (15h00-15h30)

- **En dyade, parcourez le dossier intitulé *Atelier 2 : Outils de soutien à la littératie générale et historienne***. Il présente des fiches méthodologiques et des outils visant à soutenir le développement de la littératie générale et historienne.
- **Choisissez deux fiches méthodologiques parmi celles présentées dans le dossier**. Pour chacune d'elles, relevez les points forts et les points faibles, en tenant compte des difficultés liées à la littératie que vous avez identifiées lors de l'atelier 1.
- **Pensez-vous qu'il serait possible d'utiliser ces outils dans vos classes ? Comment ? Avec quels bénéfices attendus ? Quelles difficultés ?**

Littératie générale

Fiche 1 : La carte sémantique (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2004, p. 29-30)

PENDANT QUE JE LIS UN TEXTE INFORMATIF,
- **JE NE DESSINE JAMAIS DE SCHÉMA OU DE TABLEAU POUR RETENIR LES INFORMATIONS IMPORTANTES !**
- **JE N'ARRIVE PAS À RETENIR CE QUE JE LIS !**
- **JE NE FAIS PAS LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS QUE JE LIS !**

OBJECTIF Organiser les informations d'un texte informatif dont je veux me souvenir

QUOI FAIRE

Je peux arranger visuellement les informations à retenir sur une idée importante du texte. C'est ce qu'on appelle faire une *carte sémantique*.

COMMENT LE FAIRE

Pour réaliser une carte sémantique sur une idée importante du texte :
- Je trouve l'idée principale d'un passage du texte ;
- Je place l'idée principale bien en vue, au centre, et je l'encercle ;
- Je dispose les informations importantes qui y sont liées tout autour ;
- Je relie par un trait ces informations importantes à l'idée principale ;
- Je trouve des détails qui appuient ces idées importantes ;
- Je relie ces détails aux idées importantes.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Chaque fois que je lis un texte informatif
- Pendant que je lis des textes informatifs
- Dans tous les cours, chaque fois que je veux organiser des informations tirées de la lecture d'un texte

EXEMPLES

Voici un exemple de carte sémantique dans le domaine de la **biologie**.

L'exemple porte sur les membranes de l'œil (titre de la figure). L'information principale à apprendre, le globe oculaire, est encerclée. Les idées importantes à retenir, les trois membranes, sont disposées autour de l'information principale (globe oculaire) et elles y sont reliées par un trait :
1. *la* sclérotique ;
2. *la* choroïde, *à laquelle sont liées les informations* iris *et* pupille ;
3. *la* rétine.

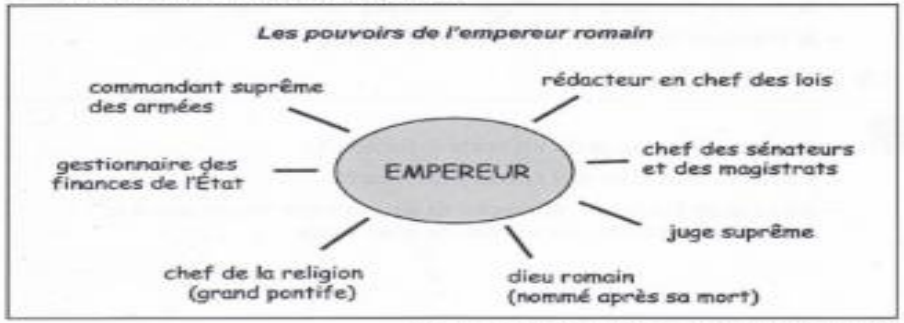
Deux détails sont associés à la choroïde et ils y sont reliés par un trait.



Source : adaptation de Caron, Faublas-Roy et Fugère-Godin (1997, p. 175-176)

Voici un autre exemple de carte sémantique dans le domaine de l'**histoire**.

L'exemple porte sur les pouvoirs de l'empereur romain (titre de la figure). L'information principale à apprendre, l'empereur, est encerclée. Les idées importantes, les sept pouvoirs de l'empereur, sont disposées autour de l'information principale (empereur) et elles y sont reliées par un trait ; par exemple,
- rédacteur en chef des lois ;
- chef des sénateurs et des magistrats.



Source : adaptation de Roby et Paradis (1995, p. 160)

Fiche 2 : Choisir le bon texte (Potocki et Rouet, 2024)

Je construis



Ma difficulté ⇨ Je me demande si j'ai choisi le bon texte pour répondre à la question.

Ma stratégie ⇨



L'équilibre fragile mais essentiel de l'atmosphère

Dans l'atmosphère qui entoure notre planète, il y a différents gaz qui forment un mélange complexe essentiel à la vie telle que nous la connaissons. L'azote est le gaz principal, représentant environ 78 % de l'atmosphère. Ensuite, il y a l'oxygène, à 21 %, qui est indispensable pour respirer. Même si le dioxyde de carbone ne représente qu'une petite partie (0,04 %), il joue un rôle important. D'autres gaz, comme le méthane et l'ozone, contrôlent la température, et des gaz inertes comme l'argon ajoutent leur propre contribution.

Pour savoir si j'ai **choisi** le bon **texte** ou document pour répondre à la question :

① **Je lis la question** pour savoir ce que je dois chercher.
② **Je lis le texte** ou le document et je **me demande s'il contient l'information.**
③ **Je surligne les informations** qui me permettent de répondre à la question.

Attention Si je ne trouve **pas** la réponse dans le texte, je dois alors la chercher dans un autre texte ou document.

Fiche 3 : Comprendre les questions (Potocki et Rouet, 2024)

Je construis



Ma difficulté ⇨ Je ne sais pas ce que me demande la question.

Ma stratégie ⇨

Le mot interrogatif — Les mots-clés

Comment faire pour bien **comprendre** les **questions** ?

Pour comprendre ce que me demande la question :

1. Je repère le mot interrogatif de la question, par exemple :
   - **Où ?** Je cherche un lieu, un endroit.
   - **Quand ?** Je cherche un moment, une date, une période.
   - **Comment ?** Je cherche une manière, un moyen de.
2. Je repère les mots-clés de la question.
   Ils disent sur quoi porte la question.
3. J'écris une phrase qui exprime ce que je dois trouver.

- **Je donne un exemple de question :** .....

.....

1. Le mot interrogatif est : .....
2. Les mots-clés les plus importants sont : .....

.....

3. Je dois trouver : .....

Fiche 4 : Comprendre les consignes (Potocki et Rouet, 2024)



Je construis

Ma difficulté ➪ Je ne comprends pas ce que je dois faire pour répondre à une question ou à une consigne.

Ma stratégie ➪

RÉPONDRE À UNE QUESTION : c'est ce que l'on me demande de trouver.	RÉPONDRE À UNE CONSIGNE : c'est ce que je dois faire.
① Je réfléchis à la question. Je note les **mots-clés** et le **mot interrogatif**. ② Je **reformule avec mes propres mots** la question en consigne pour dire ce que je dois faire.	① Je réfléchis à la consigne. Je note les **mots-clés**. ② Je la **transforme en une question** qui dit ce que l'on me demande de trouver.

1. Je donne un exemple de question : .....

① Je note les mots-clés et le mot interrogatif : .....

② Je transforme la question en consigne : .....

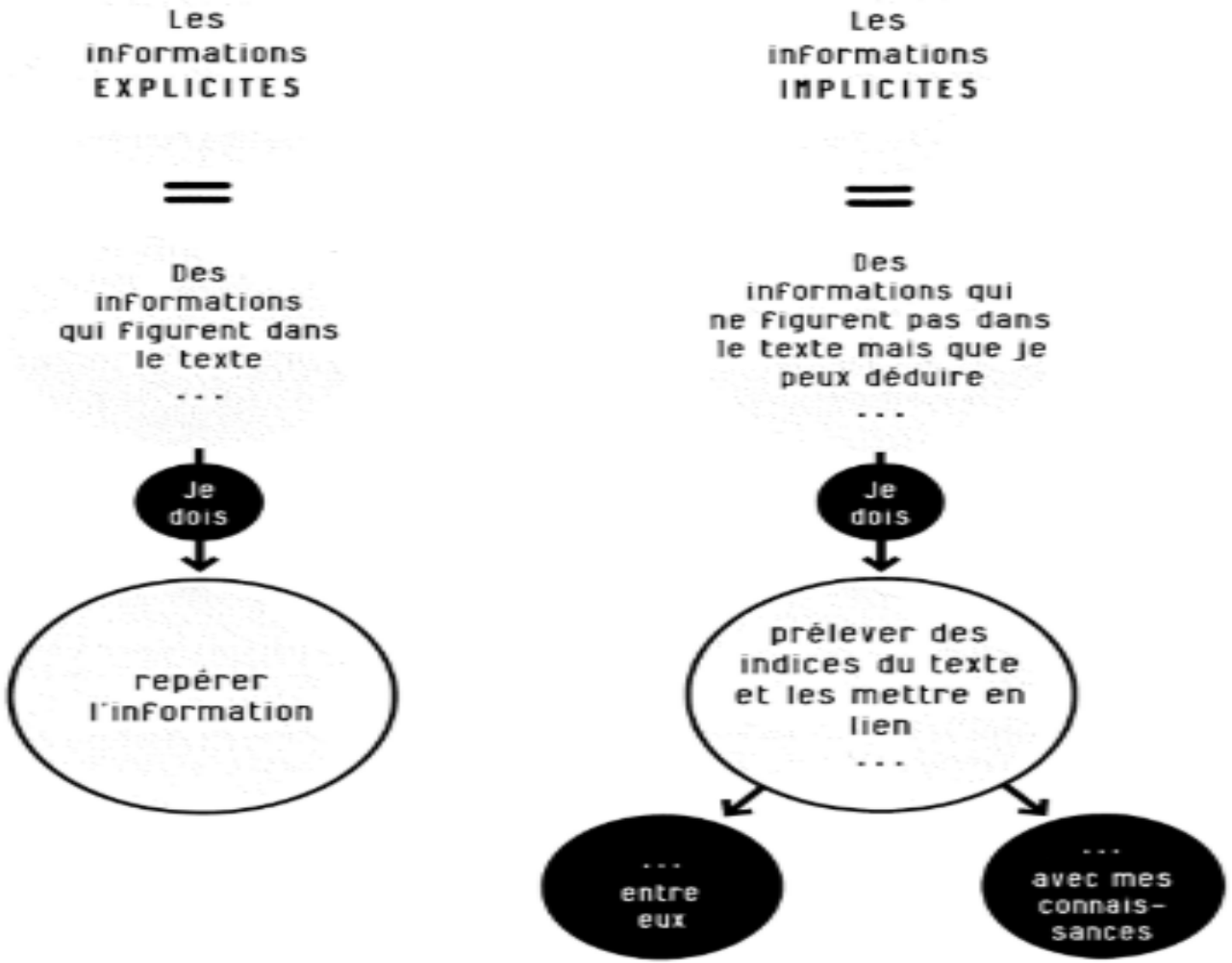
2. Je donne un exemple de consigne : .....

① Je note les mots-clés : .....

② Je transforme la consigne en question : .....

Fiche 5 : Les types d'informations (De Croix, Penneman et Wyns, 2018)

Dans un texte documentaire, comme dans un récit de fiction, on trouve deux types d'informations.



Fiche 6 : Les questions explicites et implicites (Potocki et Rouet, 2024)

Je construis



Ma difficulté ⇨ Je ne trouve pas directement la réponse à une question dans un texte.

Ma stratégie ⇨ Je me demande si la question est explicite ou implicite.



Je dois parfois déduire la réponse quand elle n'est pas explicitement écrite dans le texte.

La question explicite porte sur des éléments du texte :

→ Je trouve la réponse dans le texte : elle est écrite.

La question implicite ne porte pas sur des éléments du texte :

→ Je dois trouver des indices dans le texte.

→ Je relie ces indices avec mes connaissances.

- **À l'aide du texte *Les constellations* p. 37, je dois répondre à la question :**

.....

- Je m'interroge sur le type de question posée :

Est-ce que la question porte sur des éléments du texte ou pas ?

☐ OUI → .....

☐ NON → .....

Fiche 7 : Les stratégies de lecture d'un dossier documentaire (De Croix, Penneman et Wyns, 2018)

Une stratégie de lecture est une manière de lire un texte ou un dossier documentaire, adaptée à l'intention que le lecteur se donne et au type de texte.

Pour lire un dossier de documents, y circuler et y prélever des informations, je peux utiliser différentes stratégies de lecture :

Quelle stratégie utiliser ?	Pour faire quoi ?	Comment ?
Lecture intégrale linéaire (de certains documents, en fonction du projet de lecture)	> Lire complètement un ou plusieurs document(s) du dossier. > Réfléchir sur le(s) document(s). > Comprendre, analyser en détails et mémoriser le contenu.	> Après la lecture survol. > Lire le corps du texte de haut en bas et de gauche à droite. > Se questionner sur le texte, analyser les passages importants, prendre en compte tous les éléments du texte et son contenu.
Lecture survol	> Repérer le mode de classement (alphabétique, chronologique, thématique…) adopté par le dossier ; ce mode de classement est en général mis en évidence dans la table des matières si celle-ci est fournie. > Identifier globalement le contenu des documents. > Localiser les documents au sein du dossier.	> Identifier l'(les) auteur(s) du dossier, le titre principal du dossier, les titres des différents documents ; repérer l'intitulé du support de diffusion, la date de parution… > Tourner les pages du dossier et laisser l'œil glisser sur les pages pour « scanner » les différents contenus (en s'arrêtant aux titres, intertitres, illustrations…).
Lecture repérage	> Localiser, à un ou plusieurs endroit(s) du dossier, une ou plusieurs information(s) précise(s) et ponctuelle(s) en fonction de son intention de lecture, en réponse à une ou plusieurs question(s).	> Lire les différentes questions soumises ou faire le point sur l'intention de lecture. > Utiliser la table des matières et les numéros de page pour se repérer dans le dossier et pour identifier les documents dans lesquels l'information pourrait se trouver. > Chercher l'information dans le document en prenant appui sur les éléments visuels qui sont en évidence (titre, intertitres, chapeau, images et légendes, schéma…), puis en entrant dans le corps du texte si nécessaire : balayages successifs des yeux en diagonale très ouverte et à la verticale. > Pour vérifier l'information localisée : balayages des yeux à l'horizontale. > Surligner les informations pertinentes ou prendre des notes à côté. > Retourner régulièrement à la question ou au projet afin de ne pas la/le perdre de vue.

Fiche 8 : Résumer les informations d'un texte informatif (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2004, p. 31-32)

PENDANT QUE JE LIS UN TEXTE INFORMATIF,
- **JE N'ARRIVE PAS À ÉCRIRE DANS MES MOTS CE QUE JE LIS !**
- **JE PRENDS EN NOTE TROP DE DÉTAILS !**
- **JE COPIE CE QUE JE LIS COMME UN PERROQUET !**

OBJECTIF Résumer les informations d'un texte informatif

QUOI FAIRE

Je peux *faire un résumé* du texte informatif. Un résumé est un condensé qui a quatre qualités. Il :
- contient un mot pour remplacer une liste d'objets ;
- contient un mot pour décrire une série d'actions ;
- ne contient pas de détails ;
- ne répète pas ce qui a déjà été écrit.

COMMENT LE FAIRE

Pour faire un résumé de texte informatif, je suis les six étapes suivantes :
1. je lis attentivement tout le passage à résumer et je m'assure de comprendre tout le vocabulaire et les concepts. J'utilise le dictionnaire si cela est nécessaire ;
2. je souligne ou je marque différemment les idées principales et les détails importants ;
3. je présente l'idée principale en premier dans le résumé ;
4. je *regroupe les idées semblables* et je montre leurs liens ;
5. J'ENLÈVE LES DÉTAILS INUTILES ;
6. **j'écris le résumé dans mes mots** et je m'assure qu'il correspond au sens de l'auteur ; j'emploie des mots tels que « premièrement », « d'un autre côté », « parce que », « même si » pour démontrer des liens entre les phrases du résumé.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe ou à l'extérieur de la classe, à l'heure des devoirs
- Chaque fois que je lis un texte informatif
- Après la lecture d'un texte informatif
- Dans tous les cours où je dois lire des textes informatifs

EXEMPLE

Voici un extrait de texte informatif tiré d'un manuel en **histoire** qui traite de Jules César.

« César s'occupa très tôt de politique. De santé fragile, il n'était pas attiré par la vie militaire.

De 73 à 59 avant Jésus-Christ, César occupa des magistratures. En 62 et 61 avant Jésus-Christ, en Espagne, il connut ses premiers succès militaires.

De retour à Rome, César s'allia secrètement à Crassus et à Pompée pour prendre le pouvoir. Élu consul, il fit voter des lois favorables aux plus pauvres citoyens de Rome et aux vétérans de l'armée, ce qui accrut sa popularité.

De 58 à 51 avant Jésus-Christ, il soumit les Gaulois, débarqua en Bretagne (Angleterre) et repoussa les Germains au-delà du Rhin.

Ses conquêtes, son ambition ainsi que la fidélité absolue de ses légions faisaient de César un homme dangereux pour la République. Pour le désarmer, le sénat donna les pleins pouvoirs à Pompée. Sommé de rentrer à Rome et de démobiliser ses légions, César revint en Italie à la tête de ses troupes en 50 avant Jésus-Christ. Après quatre ans de guerre civile, il écrasa les armées de Pompée.

César devint alors *dictator* à vie, seul maître du monde romain. Il fut assassiné au Sénat le 15 mars de l'an 44 avant Jésus-Christ. »

Source : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Voici un **exemple inadéquat de la démarche** de résumé du texte sur Jules César. Il ne présente pas l'idée principale du texte en premier, *il ne regroupe pas les idées semblables*, IL DONNE DES DÉTAILS INUTILES et **il répète textuellement des informations du texte**.

Jules César entra très tôt en politique. **De santé fragile, il n'était pas attiré par la vie militaire.** En 62 et 61 avant J.-C., il gagna plusieurs batailles en Espagne comme militaire. Puis, Jules César revint à Rome où il fut élu consul et fit voter des lois POUR LES PAUVRES ROMAINS ET LES VÉTÉRANS DE L'ARMÉE, ce qui le rendit très populaire. César conquit les Gaulois, les Bretons et les Germains et agrandit l'empire romain. **Ses conquêtes, son ambition ainsi que la fidélité absolue de ses légions faisaient de César un homme dangereux pour la République.** Alors, comme le sénat romain craignait sa puissance, le sénat le fit remplacer par Pompée, mais César reprit le pouvoir après une guerre civile contre les armées de Pompée. César devint alors dictateur à vie, seul maître du monde romain. Il fut assassiné au sénat en l'an 44 avant J.-C.

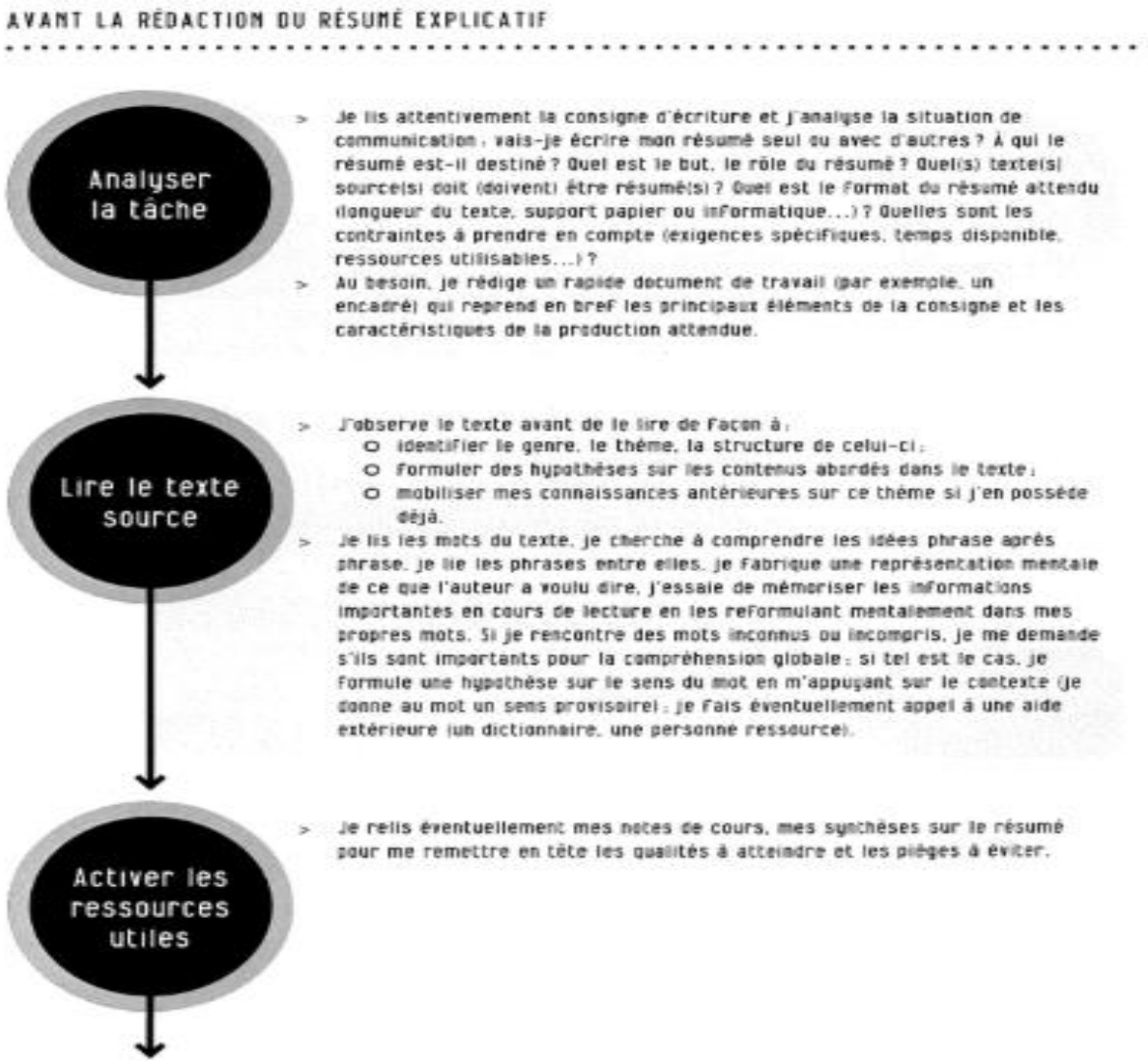
Source : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Voici un **exemple adéquat de la démarche** de résumé du texte sur Jules César : Il présente l'idée principale en premier, *il regroupe les idées semblables*, IL NE DONNE PAS DE DÉTAILS INUTILES et **il est écrit dans les mots de celui qui fait le résumé.**

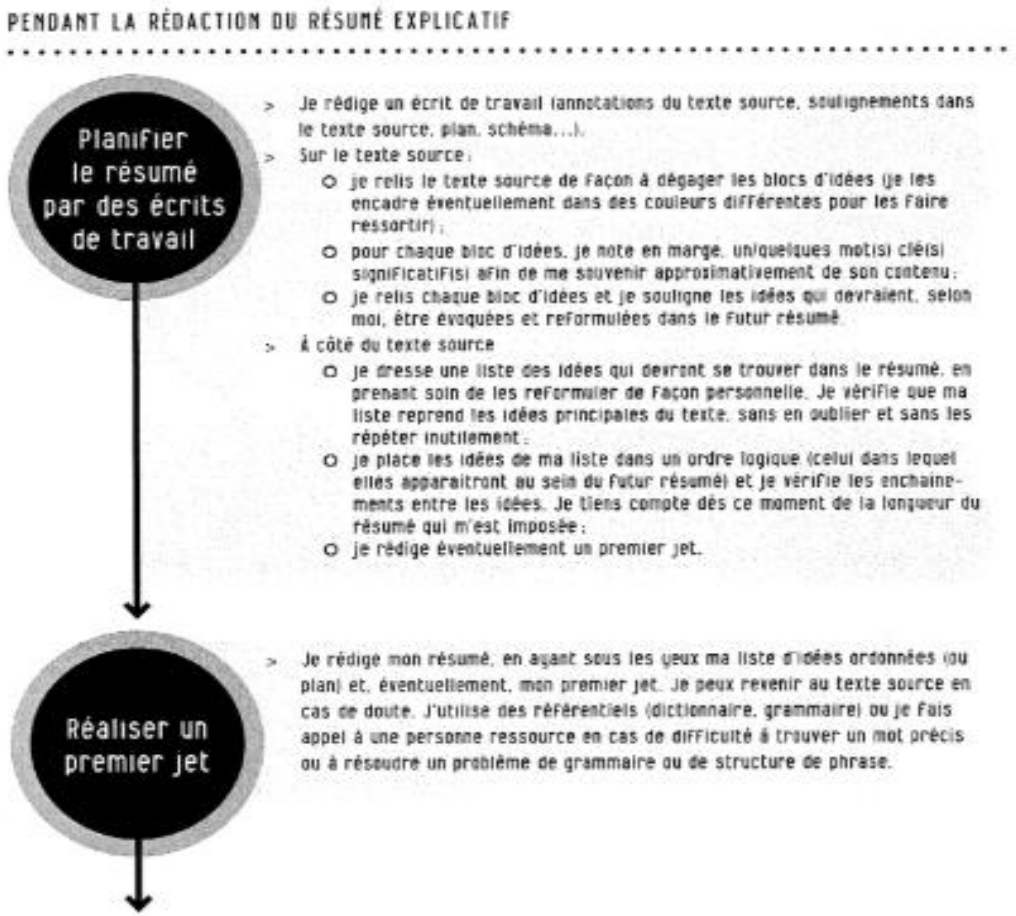
Jules César fut un grand conquérant de l'Antiquité romaine.
Il entra jeune en politique et gagna plusieurs batailles en Espagne comme militaire. Puis, il revint à Rome où il fut élu consul et fit VOTER DES LOIS QUI LE RENDIRENT TRÈS POPULAIRE. Il conquit plusieurs peuples et agrandit l'empire. Comme le sénat romain craignait sa puissance, il le fit remplacer par Pompée mais César reprit le pouvoir après une guerre civile. Il devint dictateur du monde romain jusqu'à son assassinat en 44 avant J.-C.

Source : Roby et Paradis (1995, p. 154)

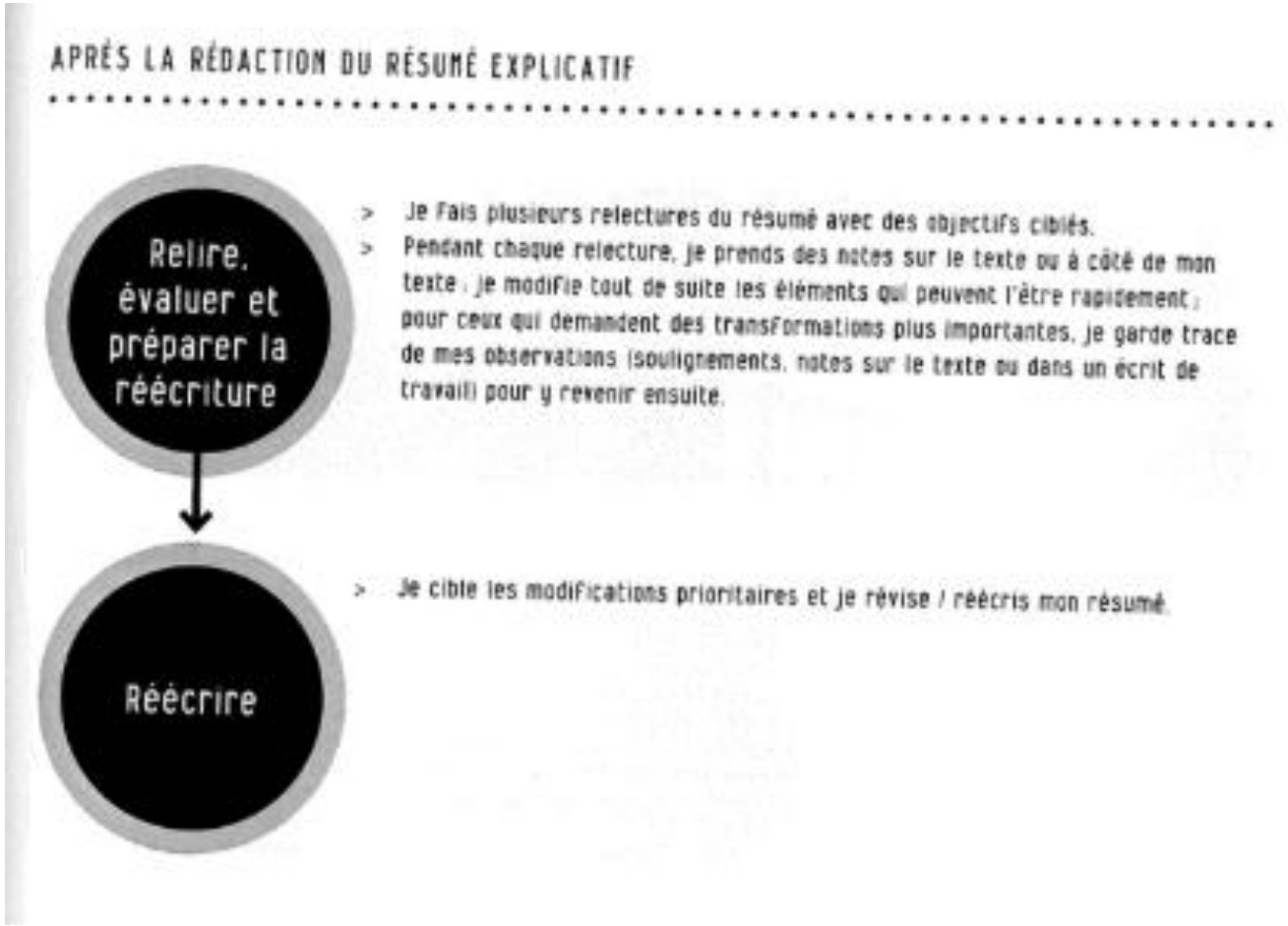
Fiche 9 : Démarche pour résumer un texte informatif (De Croix, Penneman et Wyns, 2018)



Fiche 9 : Démarche pour résumer un texte informatif (De Croix, Penneman et Wyns, 2018)



Fiche 9 : Démarche pour résumer un texte informatif (De Croix, Penneman et Wyns, 2018)



Fiche 10 : Les stratégies nécessaires à l'apprentissage en lisant (APL) (Cartier, 2007 d'après Martel, 2018, p. 60)

Tableau 2.6 Les stratégies nécessaires à l'apprentissage en lisant (APL)

Stratégies générales	Stratégies spécifiques
Les stratégies d'autorégulation	
Stratégies de planification	• Faire un plan. • Choisir ses stratégies. • Faire un horaire de travail.
Stratégies de contrôle	• Vérifier l'avancement de son travail. • Vérifier son apprentissage. • Vérifier sa compréhension.
Stratégies d'ajustement	• Revoir les consignes. • Changer de stratégies. • Modifier son horaire de travail.
Stratégies d'autoévaluation	• S'assurer d'avoir tout lu. • S'assurer d'avoir complété l'activité. • S'assurer d'avoir appris sur le sujet. • S'assurer d'avoir compris le sujet.
Les stratégies cognitives	
Stratégies de sélection	• Souligner l'information importante. • Utiliser les titres et les sous-titres. • Identifier les mots-clés.
Stratégies de répétition	• Relire. • Réciter ce qui a été lu. • Revoir mentalement ce qui a été lu.
Stratégies d'élaboration	• Résumer. • Expliquer ce qui a été lu à quelqu'un. • Donner un exemple.
Stratégies d'organisation	• Faire un schéma. • Faire une carte sémantique/conceptuelle. • Regrouper l'information dans un tableau.

Source : Cartier (2007).

Littératie historienne

Fiche 11 : Outil SOURCE (Seixas et Morton, 2012 ; trad. Adaptée par J.-L. Jadoulle d'après Martel, 2014, p. 168)

Source : d'où provient la source (date/lieu/auteur) ?

Objectif : dans quel but a-t-elle été créée ?

Utilité : quelle est sa pertinence dans votre enquête ?

Réputation : dans quelle mesure l'autrice ou l'auteur est-il reconnu comme fiable ?

Contexte : en quoi ce que vous savez appuie-t-il cette source ?

Élément de preuve : en quoi cette source appuie-t-elle votre enquête ?

Fiche 12 : L'outil IREAD (De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson et Piantedosi, 2016 ; trad. J.-L. Jadoulle, 2024)

Identifier les arguments de l'auteur en réponse à la question historique ou question de recherche

- De quel côté l'auteur se situe-t-il ? Quel est son point de vue ?
- En quoi l'auteur répond-t-il à la question de recherche ?

Lire chaque paragraphe et s'interroger sur les idées principales de l'auteur

- Qu'est-ce que l'auteur décrit dans ce paragraphe ?
- Quelle est l'idée principale de ce paragraphe ?
- Cette idée principale est-elle en lien avec la question de recherche ? En quoi ?

Examiner la fiabilité de l'auteur

- Qui a écrit ce document et quelles appréciations pouvons-nous formuler à propos de lui ou d'elle ?
- Pourquoi a-t-il ou a-t-elle écrit ce document ?
  Indices **:** type de documents, public et raison de produire le document.

Appréciation : formule une raison de douter de l'auteur et une raison de lui faire confiance.

Évaluer l'influence du contexte

- En quoi le lieu de production du document a-t-il influencé son écriture ?
  Indice **:** compare le lieu de production du document avec le lieu où ont eu lieu les événements.
- Que se passait-il d'autre à cette époque ? ***Indice*** **:** identifier des événements historiques et les rapprocher de la date de rédaction des documents.

Appréciation : compte tenu de ce qui se passait à cette époque ou à cet endroit, explique pourquoi les arguments de l'auteur font ou ne font pas sens.

Déterminer la qualité des faits ou des exemples avancés par l'auteur

- Quels faits ou exemples l'auteur amène-t-il pour soutenir son argumentation ?
- Comment des faits ou exemples supportent-ils l'argumentation de l'auteur ?
- D'où proviennent ces faits ou exemples ?
- Quels faits ou exemples sont les plus convaincants ?

Appréciation : explique par écrit pourquoi les faits ou exemples avancés par l'auteur sont convaincants ou non.

Fiche 13 : L'outil de repérage Know-Wonder-Learn (Ferreti, McArthur et Okolo, 2001 ; trad. J.-L. Jadoulle, 2025, p. 193

Ainsi, Ferretti, McArthur & Okolo (2001) ont mis à l'épreuve l'outil KWL (*Know-Wonder-Learn*) (tab. 10). Il est destiné à soutenir la lecture en amenant l'élève, tour à tour :

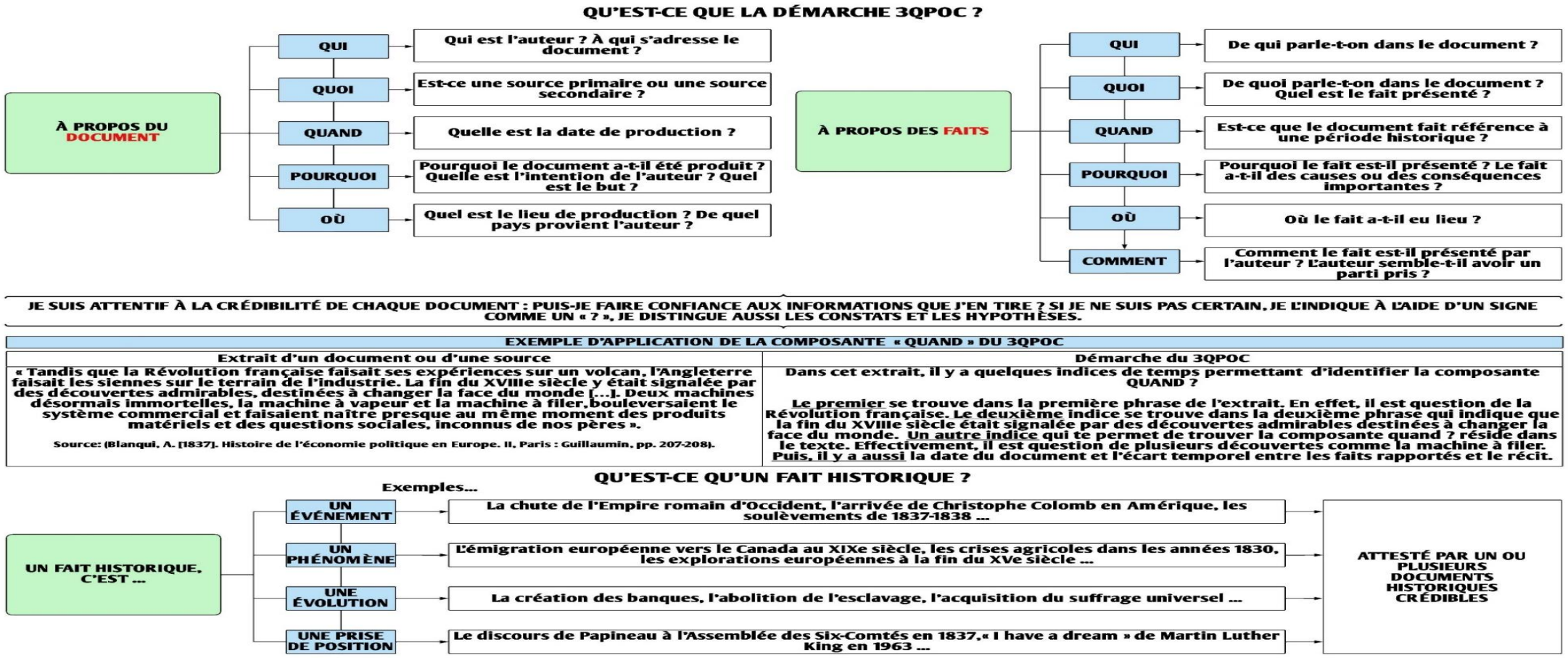
- à repérer les informations qui confirment ce qu'il sait déjà (*What do we think we know?*) ;
- à nommer ce qu'il a encore besoin de connaître (*What do we want to know?*) ;
- à nommer ce que la source lui apprend (*What did we learn?*) ;
- à nommer ce qui le confirme (*confirmed*).

Que pensons-nous savoir ?	Est-ce confirmé ?	Indication de la source qui le confirme.	Que souhaitons-nous savoir ?	Qu'avons-nous appris ?	Ce que nous souhaitions savoir est-il confirmé ?	Indication de la source qui le confirme.

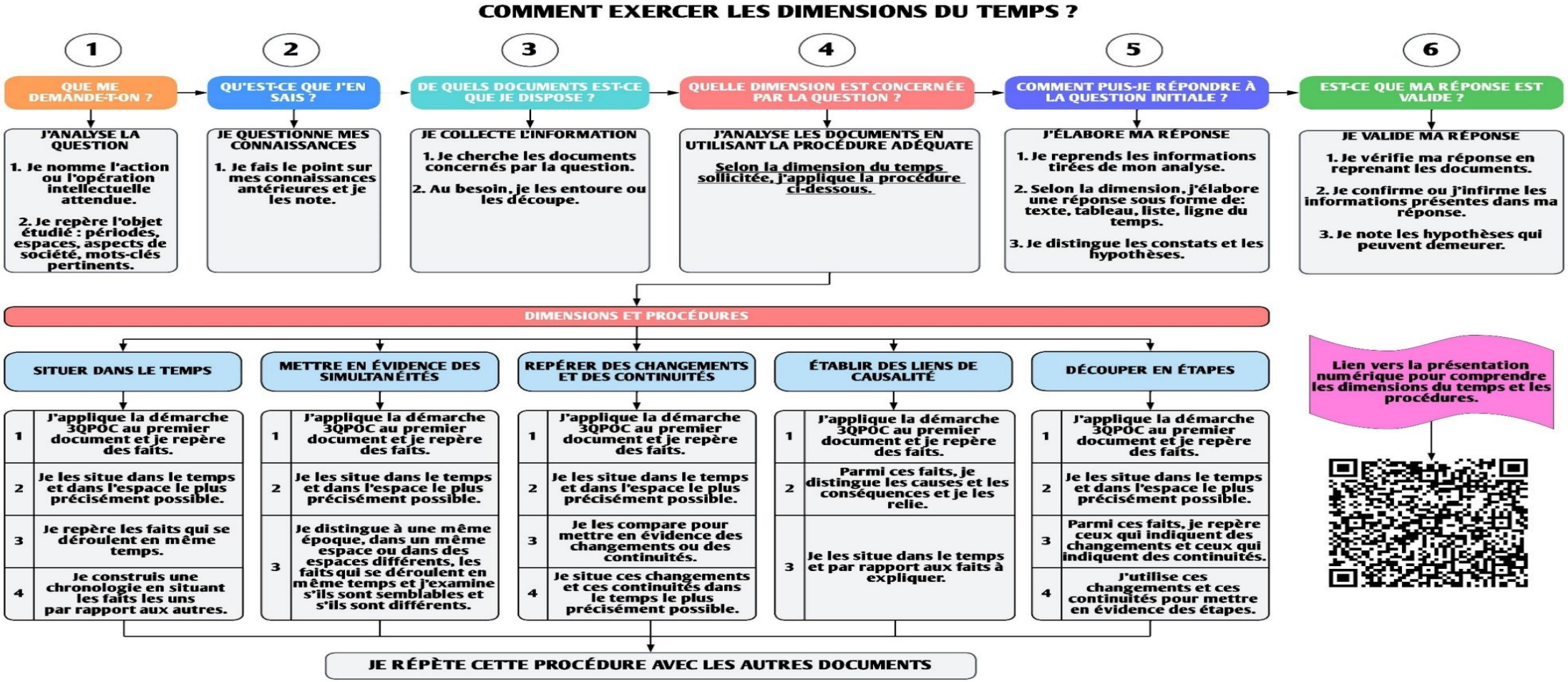
*RÈGLE : Vous ne pouvez pas confirmer une information à moins de la trouver dans un minimum de deux sources.

Tab. 10 | L'outil de repérage KWL (Woelders, 2007, p. 147 ; voir aussi annexe B, p. 152 ; trad. J.-L. Jadoulle)

Fiche 14 : Comment exercer les dimensions du *temps historien* ? (R. Desormeaux, J.-L. Jadoulle, S. Lapré et M. Richard, 2025-2026 : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)



Fiche 14 : Comment exercer les dimensions du *temps historien* ? (R. Desormeaux, J.-L. Jadoulle, S. Lapré et M. Richard, 2025-2026 : *Outiller les enseignantes et les enseignants d'histoire pour développer la maîtrise du temps historien chez les élèves du secondaire*, TÉLUQ-CRSH)



Fiche 15 : Analyser une trace écrite (Jadoulle et Georges, 2011)

Fiche savoir-faire
Analyser une trace écrite

L'étude des sociétés avant l'écriture est d'abord du ressort du préhistorien. L'historien dispose, avec l'apparition de l'écrit, de traces du passé d'un nouveau genre et particulièrement riches : les traces écrites

1. Te rappeler ce que tu cherches

Quelle est la question ou l'objet de ta recherche ?

2. Vérifier la pertinence du document

Le texte concerne-t-il la question ou l'objet de ta recherche ?
- Sur quelle **époque** renseigne-t-il ?
- Sur quelles **régions** du monde renseigne-t-il ?
- Sur quels **domaines** (politique, économique, religieux, culturel, artistique…) renseigne-t-il ?

3. Lire et comprendre le document

Il est souvent nécessaire de lire plusieurs fois un document. Pour bien le comprendre, repère tous les mots ou les expressions difficiles. Consulte un dictionnaire ou le lexique de ton manuel ou demande à ton professeur de te les expliquer. Dans le manuel, tu trouveras aussi, en note ou à côté du texte, certaines définitions et des explications complémentaires précédées d'un logo en forme de « clé ».

4. Identifier le type de texte et l'analyser

S'il s'agit d'un
- **texte descriptif**, c'est-à-dire qui décrit une réalité ou un phénomène, repère ce phénomène et les différents aspects mis en évidence.
- **texte narratif**, c'est-à-dire qui raconte une histoire, repère les personnages, leurs relations, l'action et les étapes de l'action.
- **texte d'idées**, c'est-à-dire qui développe un certaine nombre d'idées et d'arguments, identifie-les et repère leur articulation.

5. Conclure

En fonction de la question ou de l'objet de ta recherche, note les principales informations que le texte te fournit. Éventuellement, note les questions que le texte te pose.

Fiche 16 : Analyser un document iconographique (Jadoulle et Georges, 2011, p. 43)

Fiche savoir-faire
Analyser un document iconographique

À côté des traces écrites, les hommes du passé nous ont aussi laissé des traces iconographiques, c'est-à-dire des images. Elles permettent à l'historien de se faire une idée de la vie quotidienne, des groupes sociaux, des idéologies et des mentalités… d'hier et d'aujourd'hui.

1. Te rappeler ce que tu cherches

Quelle est la question ou l'objet de ta recherche ?

2. Dresser la carte d'identité du document et t'informer sur le support et la technique

- Pour la **carte d'identité** : voir fiche *savoir-faire* p. 36.
- Sur quel **support** (papier, toile…) le document a-t-il été réalisé et quelle est sa nature (œuvre d'art, affiche, photographie, caricature…) ? Consulte la référence du document et/ou interroge ton professeur.

3. Vérifier la pertinence du document

Le document iconographique concerne-t-il la question ou l'objet de ta recherche ?

- Sur quelle **époque** renseigne-t-elle ?
- Sur quelle(s) **région(s)** du monde renseigne-t-il ?
- Sur quel(s) **domaine(s)** (politique, économique, religieux, culturel, artistique…) renseigne-t-il ?

4. Observer et décrire le document

- Dégage les principaux **plans** (avant-plan, plan(s) intermédiaire(s), arrière-plan).
- Pour chacun de ces plans, décris les **éléments représentés** : décor naturel, bâtiments, objets, personnages (vêtements, attitudes, position, appartenance sociale).
- Si le document comprend plusieurs plans ou scènes, interroge-toi sur leur **relation**.
- Si l'image est accompagnée d'un ou de plusieurs **texte(s)**, prends-en connaissance.

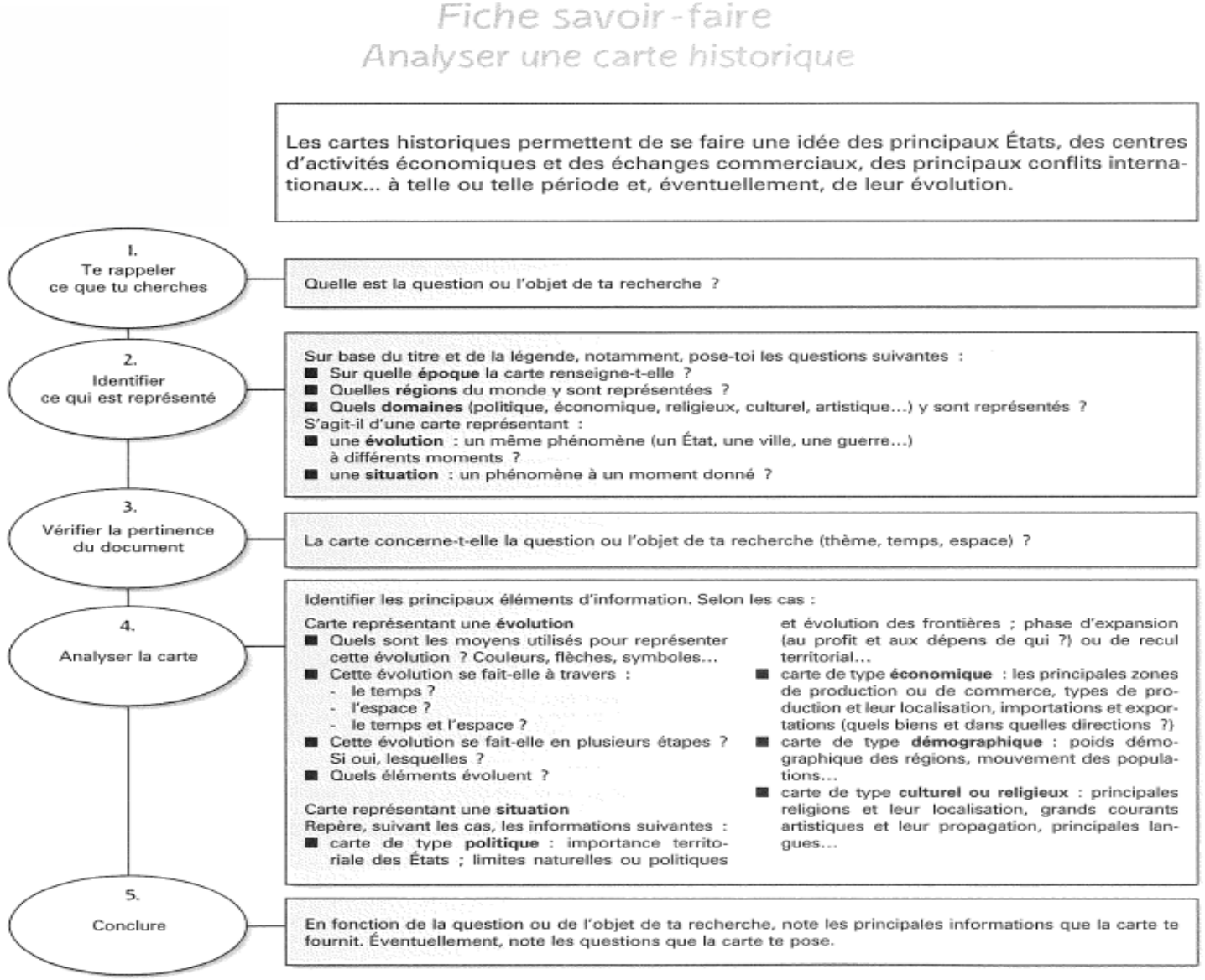
5. Dégage le message du document

Compte tenu de ce que tu sais de l'auteur et du destinataire du document, et en fonction de ce qui y est représenté, quel **message** ce document adressait-il aux hommes du passé ?

6. Conclure

En fonction de la question ou de l'objet de ta recherche, note les principales informations que le document iconographique te fournit. Éventuellement, note les questions que ce document te pose.

Fiche 17 : Analyser une carte historique (Jadoulle et Georges, 2011, p. 38)



Fiche savoir-faire

Analyser une carte historique

Les cartes historiques permettent de se faire une idée des principaux États, des centres d'activités économiques et des échanges commerciaux, des principaux conflits internationaux... à telle ou telle période et, éventuellement, de leur évolution.

1. Te rappeler ce que tu cherches

Quelle est la question ou l'objet de ta recherche ?

2. Identifier ce qui est représenté

Sur base du titre et de la légende, notamment, pose-toi les questions suivantes :
- Sur quelle **époque** la carte renseigne-t-elle ?
- Quelles **régions** du monde y sont représentées ?
- Quels **domaines** (politique, économique, religieux, culturel, artistique...) y sont représentés ?

S'agit-il d'une carte représentant :
- une **évolution** : un même phénomène (un État, une ville, une guerre...) à différents moments ?
- une **situation** : un phénomène à un moment donné ?

3. Vérifier la pertinence du document

La carte concerne-t-elle la question ou l'objet de ta recherche (thème, temps, espace) ?

4. Analyser la carte

Identifier les principaux éléments d'information. Selon les cas :

Carte représentant une **évolution**
- Quels sont les moyens utilisés pour représenter cette évolution ? Couleurs, flèches, symboles...
- Cette évolution se fait-elle à travers :
  - le temps ?
  - l'espace ?
  - le temps et l'espace ?
- Cette évolution se fait-elle en plusieurs étapes ? Si oui, lesquelles ?
- Quels éléments évoluent ?

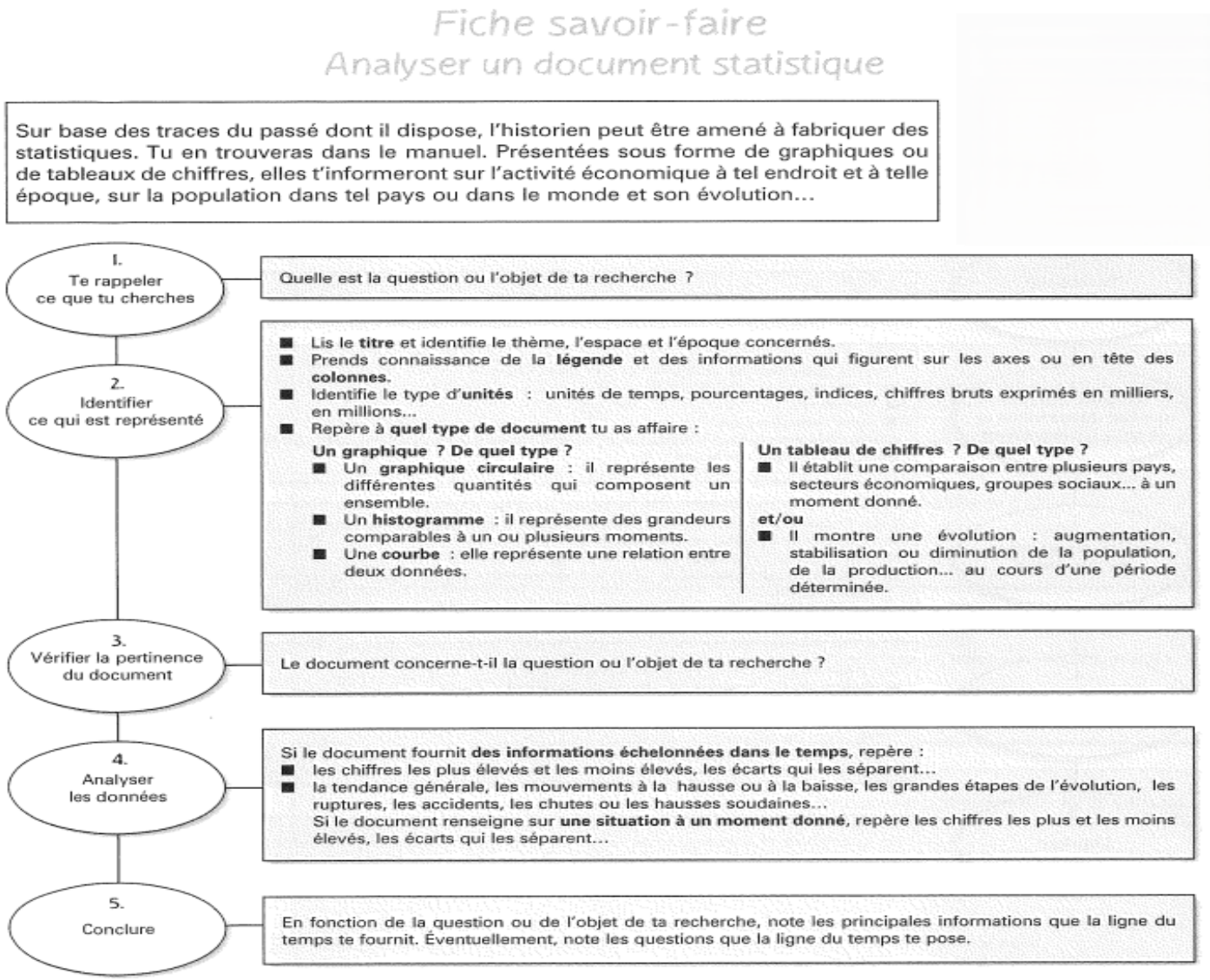
Carte représentant une **situation**

Repère, suivant les cas, les informations suivantes :
- carte de type **politique** : importance territoriale des États ; limites naturelles ou politiques et évolution des frontières ; phase d'expansion (au profit et aux dépens de qui ?) ou de recul territorial...
- carte de type **économique** : les principales zones de production ou de commerce, types de production et leur localisation, importations et exportations (quels biens et dans quelles directions ?)
- carte de type **démographique** : poids démographique des régions, mouvement des populations...
- carte de type **culturel ou religieux** : principales religions et leur localisation, grands courants artistiques et leur propagation, principales langues...

5. Conclure

En fonction de la question ou de l'objet de ta recherche, note les principales informations que la carte te fournit. Éventuellement, note les questions que la carte te pose.

Fiche 18 : Analyser un document statistique (Jadoulle et Georges, 2011, p. 41)



Fiche savoir-faire

Analyser un document statistique

Sur base des traces du passé dont il dispose, l'historien peut être amené à fabriquer des statistiques. Tu en trouveras dans le manuel. Présentées sous forme de graphiques ou de tableaux de chiffres, elles t'informeront sur l'activité économique à tel endroit et à telle époque, sur la population dans tel pays ou dans le monde et son évolution…

1. Te rappeler ce que tu cherches

Quelle est la question ou l'objet de ta recherche ?

2. Identifier ce qui est représenté

- Lis le **titre** et identifie le thème, l'espace et l'époque concernés.
- Prends connaissance de la **légende** et des informations qui figurent sur les axes ou en tête des **colonnes**.
- Identifie le type d'**unités** : unités de temps, pourcentages, indices, chiffres bruts exprimés en milliers, en millions…
- Repère à **quel type de document** tu as affaire :

Un graphique ? De quel type ?

- Un **graphique circulaire** : il représente les différentes quantités qui composent un ensemble.
- Un **histogramme** : il représente des grandeurs comparables à un ou plusieurs moments.
- Une **courbe** : elle représente une relation entre deux données.

Un tableau de chiffres ? De quel type ?

- Il établit une comparaison entre plusieurs pays, secteurs économiques, groupes sociaux… à un moment donné.

et/ou

- Il montre une évolution : augmentation, stabilisation ou diminution de la population, de la production… au cours d'une période déterminée.

3. Vérifier la pertinence du document

Le document concerne-t-il la question ou l'objet de ta recherche ?

4. Analyser les données

Si le document fournit **des informations échelonnées dans le temps**, repère :

- les chiffres les plus élevés et les moins élevés, les écarts qui les séparent…
- la tendance générale, les mouvements à la hausse ou à la baisse, les grandes étapes de l'évolution, les ruptures, les accidents, les chutes ou les hausses soudaines…

Si le document renseigne sur **une situation à un moment donné**, repère les chiffres les plus et les moins élevés, les écarts qui les séparent…

5. Conclure

En fonction de la question ou de l'objet de ta recherche, note les principales informations que la ligne du temps te fournit. Éventuellement, note les questions que la ligne du temps te pose.

Fiche 19 : Lire un schéma hiérarchique ou systémique (Jadoulle et Georges, 2011)

Fiche savoir-faire

Lire un schéma hiérarchique ou systémique

Pour représenter les institutions qui composent un État, les groupes qui composent une société…, l'historien utilise parfois un schéma hiérarchique.
Pour montrer le mécanisme d'un phénomène économique ou démographique, les étapes qui mènent à un conflit…, il peut réaliser un schéma systémique.

1. Te rappeler ce que tu cherches

Quelle est la question ou l'objet de ta recherche ?

2. Vérifier la pertinence du document

Le schéma concerne-t-il la question ou l'objet de ta recherche ?
- Sur quelle **époque** renseigne-t-il ?
- Sur quelle(s) **région(s)** du monde renseigne-t-il ?
- Sur quel(s) **domaine(s)** (politique, économique, religieux, culturel, artistique…) renseigne-t-il ?

3. Analyser le schéma

- Identifie les principaux **éléments** qui composent le schéma.
- Identifie pour chaque élément la ou les **relations** qu'il a avec les autres éléments.

4. Conclure

En fonction de la question ou de l'objet de ta recherche, note les principales informations que le schéma te fournit. Éventuellement, note les questions que le schéma te pose.

Fiche 20 : Lire une ligne du temps (Jadoulle et Georges, 2011)

Fiche savoir-faire
Lire une ligne du temps

Dans de nombreux livres d'Histoire, tu trouveras des lignes du temps. C'est un des moyens privilégiés de l'historien pour représenter une évolution ou une période.

1. Te rappeler ce que tu cherches

Quelle est la question ou l'objet de ta recherche ?

2. Identifier ce qui est représenté

La ligne du temps représente-t-elle :
- un espace et un domaine (politique, économique, religieux, culturel, artistique…) ?
- un espace et plusieurs domaines ?
- plusieurs espaces et un domaine ?
- plusieurs espaces et plusieurs domaines ?

3. Vérifier la pertinence du document

La ligne du temps concerne-t-elle la question ou l'objet de ta recherche ?
- Sur quelle **époque** renseigne-t-elle ?
- Quelles **régions** du monde y sont représentées ?
- Quel(s) **domaine(s)** (politique, économique, religieux, culturel, artistique…) y est (sont) représenté(s) ?

4. Analyser la ligne du temps

Identifier les principaux éléments d'information. Repère notamment :
- **dans le temps** : les changements et les permanences (dans les domaines politique, économique, religieux, culturel, artistique…).
- **dans l'espace** : si la ligne du temps te présente l'évolution de plusieurs zones géographiques, repère les différences ou les ressemblances dans l'évolution de ces zones (extension ou contraction territoriale…) et les relations entre ces zones (invasions…).

5. Conclure

En fonction de la question ou de l'objet de ta recherche, note les principales informations que la ligne du temps te fournit. Éventuellement, note les questions que la ligne du temps te pose.

Fiche 21 : Analyser un site ou un bâtiment historique (Jadoulle et Georges, 2011)

Fiche savoir-faire

Analyser un site ou un bâtiment historique

Les hommes du passé nous ont légué de nombreux bâtiments : maisons d'habitation, gratte-ciel, stades, camps de concentration... Ces bâtiments et ces sites renseignent sur les grands courants de l'histoire de l'art, sur les activités et la vie dont ils ont été les témoins…

1. Te rappeler ce que tu cherches

Quelle est la question ou l'objet de ta recherche ?

2. Identifier la nature du(des) document(s) et ce qui y est représenté

Quel(s) document(s) est(sont) mis à ta disposition ?
- une photographie ?
- un plan ?
- une reconstitution ?

Que représentent-ils ? Un site, un bâtiment, un monument, un fragment d'un bâtiment ou d'un monument, un objet retrouvé sur le site… ?

3. Vérifier la pertinence du document

Le(s) document(s) concerne(n)-t-il(s) la question ou l'objet de ta recherche ?
- Sur quelle **époque** renseigne(n)-t-il(s) ?
- Sur quelle(s) **région(s)** du monde renseigne(n)-t-il(s) ?
- Sur quel(s) **domaine(s)** le type de construction et/ou les éléments qui en subsistent enseigne(n)-t-il(s) : pouvoir, art… ?

4. Observer et décrire le site ou le bâtiment

Sur base du(des) document(s) à ta disposition :
- évalue les dimensions du site ou du bâtiment ;
- identifie les caractéristiques naturelles du site ou de l'environnement ;
- distingue les différentes parties de la construction ou du site : décris-les. Au besoin, réalise un croquis légendé du bâtiment ou du site.

Si tu disposes de plusieurs documents, compare les informations qu'ils te fournissent.

5. Conclure

En fonction de la question ou de l'objet de ta recherche, note les principales informations que le site ou le bâtiment te fournit. Éventuellement, note les questions que ce site ou ce bâtiment te pose.

Fiche 22 : Exploiter la documentation récoltée en bibliothèque ou sur le Web (Jadoulle et Georges, 2011)

Fiche savoir-faire

Exploiter la documentation récoltée en bibliothèque ou sur le Web

Une fois que tu as rassemblé suffisamment de sources (encyclopédies, dictionnaires, ouvrages, revues, sites Web), que tu t'es assuré qu'elles correspondent à l'objet de ta recherche et que tu les penses suffisamment fiables, il te reste à prendre connaissance des informations qu'elles contiennent. Comment s'y prendre ?

1. Cerner ce que tu cherches

Rappelle-toi les principales questions que tu te poses.

2. Pour chaque source d'informations, rédiger une note de lecture

Ces notes peuvent prendre la forme d'une fiche sur un support « papier » ou informatique. Pour les réaliser :

- indique en tête de chaque fiche la **référence de la source d'information** (voir la *fiche savoir-faire* « Rédiger une bibliographie ou une webographie », p. 51) et laisse un espace libre pour y indiquer quelques mots clés ;
- opère une lecture attentive et écris sur la fiche les informations qui répondent à tes questions de recherche. Pour cela note :
  - la structure du texte que tu lis (titres et sous-titres) ;
  - pour chaque partie, chapitre ou paragraphe… qui compose le texte, consigne les informations utiles sous forme de **mots clés** ou de **phrases courtes** ;
  - indique entre parenthèses le(s) **numéro(s) de la (des) page(s)** d'où proviennent les différentes informations ;
  - mets en évidence les renseignements qui te semblent essentiels en utilisant des **couleurs**, des **flèches**…

Une fois la fiche rédigée, écris en haut, à côté de la référence de la source d'information, quelques mots clés qui désignent les principaux aspects sur lesquels la source d'information te renseigne.
Enfin, numérote et classe les fiches.

3. Organiser l'information collectée

Une fois les principales sources d'informations examinées, **fais le point** :

- repère dans les fiches **les informations qui permettent de répondre aux questions** que tu t'es posées ;
- vérifie que chaque question trouve sa réponse dans une des sources d'informations sélectionnées : si ce n'est pas le cas, **approfondis ta recherche documentaire** ;
- termine en notant à côté de chaque question de recherche les **numéros des fiches** où tu peux trouver des éléments de réponse.

4. Répondre aux questions de recherche

Reporte-toi enfin aux consignes que ton professeur t'a données. Sous quelle forme t'a-t-il demandé de communiquer les résultats de ta recherche : une synthèse écrite ? un panneau ? un exposé oral ?
Puis, mets-toi au travail !

Fiche 23 : Exploiter un document (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. et Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 194). Plantyn).

FO3 | Exploiter un document

Rappel : les documents peuvent être de différentes natures.

Écrit	Iconographique	Statistique	Matériel	Cartographique
Texte, article, lettre, témoignage...	Peinture, dessin, gravure, photo...	Tableau, graphique, chiffres...	Objet, monnaie, vestige archéologique...	Carte, plan...

FO3

Doc. 1 : L'argent des conquistadores espagnols

Les conquistadores espagnols arrivèrent aux Amériques dans la dernière décennie du XVe siècle, et ils étaient surtout intéressés par l'or qui avait beaucoup plus de valeur que l'argent [...]. L'argent était cependant un bon bonus. [...] Les premiers conquistadores dérobèrent tous les objets en argent qu'ils purent trouver et les firent fondre pour créer des pièces de monnaie et des lingots afin d'en faciliter le transport et le partage. Les indigènes furent impitoyablement volés, capturés et torturés pour découvrir où étaient cachés leur argent et leurs autres objets de valeur. [...] Lorsque les objets en argent s'épuisèrent, les conquistadores se tournèrent alors vers la source : les mines. Ils trouvèrent ces mines et les exploitèrent davantage, mais ils localisèrent aussi de nouvelles mines. [...] En 1547-1548, les mines de Zacatecas au Mexique commencèrent à être exploitées sous le contrôle des Espagnols [...]. Des mines comme celle de Potosí, en Bolivie, s'avérèrent si lucratives qu'en 1540, l'argent représentait plus de 85 % des expéditions annuelles de métaux précieux vers l'Espagne.



BRY Th., *Mine de Potosí*, gravure, XVIe s.

D'après CARTWRIGHT M., « L'Argent des Conquistadores », traduit par ÉTIÈVE-CARTWRIGHT Babeth, sur *WorldHistory.org*, 2022.

Point méthode 1 : distinguer cause et conséquence

En sciences humaines, il faut savoir repérer ce qui provoque un changement (cause) et ce qui en découle (conséquence).
Voici comment procéder en prenant l'exemple du doc. 1 et en s'interrogeant sur l'exploitation des mines d'argent du continent américain par les Espagnols au XVIe siècle.

1. **Définis l'évènement ou le phénomène étudié.**
   - **Demande**-toi quel est le changement qui transforme la situation.
     → Exemple : Exploitation de nouvelles mines en Amérique (comme Zacatecas et Potosí).
2. **Retrouve la cause.**
   - **Identifie** ce qui explique le changement, la réponse à la question « Pourquoi ? ».
     → Exemple : Parce que les objets en argent s'épuisèrent.
3. **Retrouve la conséquence.**
   - **Détermine** ce qui résulte du changement : le résultat qu'on peut observer, la réponse à la question « qu'est-ce que cela engendre ? ».
     → Exemple : En 1540, l'argent représentait 85 % des expéditions annuelles de métaux précieux vers l'Espagne.

Fiche 24 : Porter un regard critique : la pertinence des documents (Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. et Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel* (pp. 196). Plantyn).

FO4 | Porter un regard critique : la pertinence des documents

Point méthode 1 : sélectionner un document pertinent

En sciences humaines, et particulièrement en histoire, on s'appuie sur de nombreux documents pour répondre à une question de recherche. Il est donc important de sélectionner ceux qui nous seront utiles, donc pertinents, et d'écarter ceux qui ne nous aideront pas à répondre à notre question de recherche.

FO4

1 Repère dans la consigne ou la question de recherche :

- le sujet que tu dois traiter (quoi ?) ;
- le lieu / l'espace considéré (où ?) ;
- la période / l'époque concernée (quand ?).

→ Exemple : tu cherches à connaitre les liens entre le pharaon et la religion en Égypte durant l'Antiquité.

2 Définis le sujet, le lieu et l'époque abordés par les documents à disposition.

- **Observe** le titre du document : il renseigne souvent sur ces trois éléments ;
- En cas de doute, **parcours** le document : une brève exploration permet généralement de combler ces manques d'information.

→ Exemple :

	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3
Sujet (quoi ?)	Pharaon et Horus	Empereur Commode	Nature divine du pharaon
Espace (où ?)	Égypte	Empire romain	Égypte
Période (quand ?)	XII[e] s. av. J.-C.	II[e] s. apr. J.-C.	Antiquité

⚠ Attention ! Veille à considérer le lieu et l'époque dont parle le document et non le lieu ou l'époque de sa création : le doc. 3 a été édité à Paris en 1991, mais nous parle bien de l'Égypte antique !

3 Sélectionner les documents pertinents.

Un document sera considéré comme pertinent si le sujet ET le lieu ET l'époque abordée correspondent à ta question de recherche.

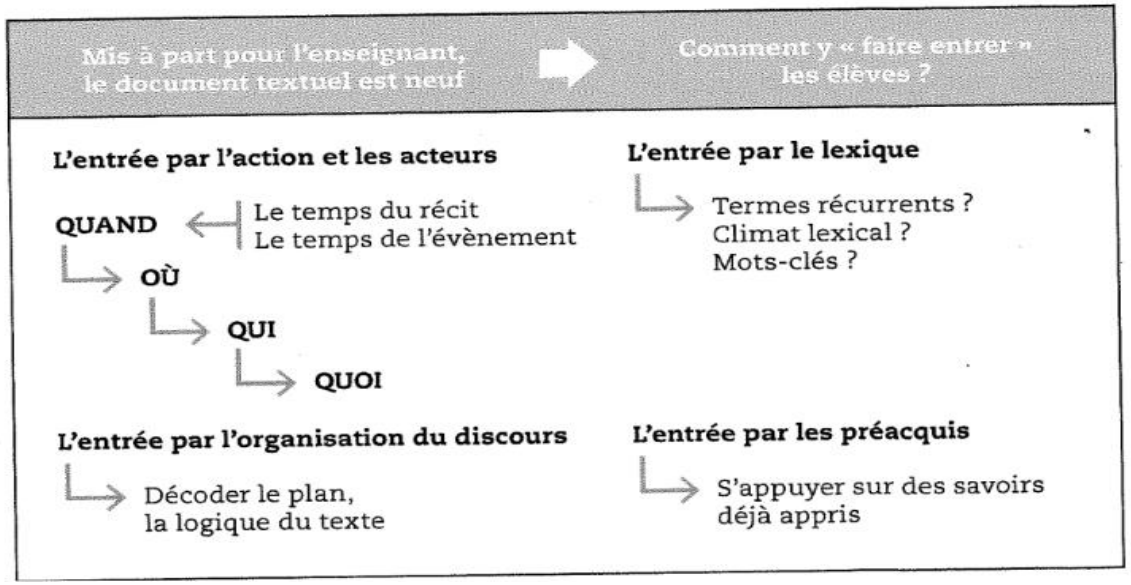
→ Exemple : Les docs 1 et 3 sont pertinents, ils nous renseignent sur le bon sujet, à la bonne époque et au bon endroit.

Petit truc : qui peut le plus peut le moins !

Imaginons que ton travail concerne le XVIII[e] siècle, mais que le document couvre une période allant du XVI[e] au XX[e] : il ne faut pas forcément le mettre de côté, car il contient surement des éléments intéressants pour ta recherche.

Fiche 25 : La phase d'entrée dans le document (Jadoulle, 2025)

L'objectif de la phase d'entrée dans le document est de permettre à l'apprenant de « faire connaissance » avec lui. Concrètement, V. Martel recommande de laisser l'élève « lire une première fois le texte pour prendre connaissance de sa forme et de son contenu. Bien qu'insuffisante, cette première lecture lui permet de vérifier sa compréhension générale du texte [...], de réaliser un inventaire des informations contenues dans le texte et d'identifier les mots ou parties du texte qui nécessitent des éclaircissements » (2014, pp. 168-169). Cette phase d'observation ou de découverte du texte peut être mise en œuvre de manières variées en se basant sur la typologie que nous avons élaborée et qui détermine quatre modes d'entrée dans un document.



Mise en commun atelier 2 (15h30-16h00)

Serait-il possible d'utiliser ces outils dans vos classes ? Comment ? Avec quels bénéfices attendus ? Quelles difficultés ?

-
-
-
-
-
-

Conclusions

Conclusions

- La maîtrise de la littératie et de la lecture en particulier constitue un enjeu essentiel pour la réussite scolaire et éducative des élèves.
- C'est une raison majeure d'enseigner la littératie, tant générale qu'historienne. Pour cela :

  - cerner **l'ensemble des difficultés** des élèves,

  - **étayer l'apprentissage avec des outils**,

  - et ce **en les enseignant de manière explicite**.

Recherche en cours et projet futur

- 2023-2027 : enseigner la littératie historienne en secondaire 4 : oui… mais c'est très tard pour les élèves éprouvant des difficultés de littératie

2028-2032 - Étude longitudinale pour suivre des élèves de la secondaire 1 à la secondaire 4 : planification de l'enseignement de la littératie

&

intégration de la littératie historienne et générale selon le modèle de la lecture finalisé.

Pour en savoir plus sur le futur de la recherche et obtenir des informations supplémentaires …

- Vous pouvez scanner le code QR pour être tenu informé de notre future recherche.

- Vous pouvez également scanner le code QR si vous voulez obtenir les versions PDF des dossiers proposés durant les ateliers.

Merci !

Raphaël Desormeaux

raphael.desormeaux@teluq.ca

Jean-Louis Jadoulle

jean-louis.jadoulle@teluq.ca

UNIVERSITÉ TÉLUQ

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Canada

Références

- Ameye, J.-F., Gaty, M., Taillade, G. et Van Laere, S. (2026). *Odyssea 1. Manuel et Cahier de Sciences humaines*. Plantyn.
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H., et Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums.* Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles,* Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010. Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr
- Bourquin, C. (2026, 8 septembre). Le Québec et le Canada font bonne figure, malgré une baisse du niveau général des élèves. *La Presse*.
- Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. 3e édition. CEC.
- De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (2018). *« Lirécrire » pour apprendre. Comprendre les textes informatifs. 1ère, 2e et 3e années du secondaire*. Presses universitaires de Louvain, 2 vol.
- De La Paz, S. (2012). Effective Instruction for History and the Social Studies: What Works for Students with Learning Disabilities. Dans B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 325-353). Academic Press.
- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J.S., et Hoffman, B.P. (2014). Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory and Research in Social Education*, *42*(2), 228-274.

Références

- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C. et K. W. Piantedosi (2016). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, *52*(1), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/309239554
- Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J.-L., Coertjens, L., De Croix, S. et Penneman, J. (2021). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education, 36*(3), 573–597. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00499-w
- Ferretti, R.P., MacArthur, C.D. et Okolo, C.M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, *24*(1), 59–71.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics achievement. *Developmental Neuropsychology*, *33*(3), 410–426. https://doi.org/10.1080/87565640801982486
- Jadoulle, J.-L. (2024). *Créer une situation-problème*. Université TÉLUQ.
- Jadoulle, J.-L. (2025). *Enseigner l'histoire au primaire et au secondaire. Objets, fondements et modalités d'une "didactique de l'enquête"*. Éditions JFD.
- Jadoulle, J.-L. (à paraître en 2027). Mettre en question le passé. *Traces. Revue de la Société des Professeurs d'Histoire du Québec*.

Références

- Jadoulle, J.-L., et Georges, J. (2011). *Construire l'Histoire. Dossier d'apprentissage*. Didier Hatier, vol. 4.
- Jadoulle, J.-L., et Richard, M. (2026). *Enseigner et apprendre l'histoire en pratiquant l'enquête historienne : revue de littérature*. Boréalis. https://borealisdata.ca/dataset.xhtml?persistentId=doi:10.5683/SP3/3YRMPN
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013, février). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la Statistique du Québec.
- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 15*.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-134.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (Éds), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 163-180). Québec : Éditions Multimondes.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : Former à l'enquête en classe d'histoire*. JFD Éditions.

Références

- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of Learning Sciences*, *19*(4), 539-568.
- Monte-Sano, C. et De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of literacy research*, *44*(3), 273-299.
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. RoutledgeNordström, T., Jacobson, C., & Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 175–191. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0258-5
- Organisation de coopération et de développement économique (2026), *Résultats du PISA 2025 : des élèves prêts pour l'avenir*, PISA, OCDE, volume 1, https://doi.org/10.1787/72cbf7bd-fr.
- Pelletier, D., Laurence, S. et Dezutter, O. (2026). *Les compétences en littératie au cœur de la réussite scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. https://www.ctreq.qc.ca/ressources/les-competences-en-litteratie-au-coeur-de-la-reussite-scolaire/
- Potocki, A., Ayroles, J. et Rouet, J.-F. (2023a). A short teacher-led intervention using direct instruction enhances 5th graders'purposeful reading skills. *Learning and Instruction, 86*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101781.
- Potocki, A., Ailloud, J. et Rouet, J.-F. (2023b). *Teaching purposeful reading strategies to vocational school students: A quasi-experimental intervention study*. 33rd Annual Meeting of the Society for Text and Discourse, Oslo, Norway.

Références

- Potocki, A., Macedo-Rouet, M., Dyoniziak, Y., et Rouet, J.-F. (2024a). Entrainer les stratégies de compréhension en lecture finalisée. *Rééducation orthophonique, 298,* 26-44.

- Potocki, A., & Rouet, J.-F. (2024b). *Des stratégies pour lire et comprendre. J'utilise des documents. Mon cahier de stratégies.* Hatier, 2 vol. Guide pédagogique, matériel, cahier de l'élève.

- Potocki, A., Ailloud, J., Ayroles, J., Macedo-Rouet, M., Dyoniziak, Y., Pylouster, J. & Rouet, J.-F. (2026). Fostering vocational high school students' purposeful reading strategies: co-design of educational resources and validation in a naturalistic school setting. *Instr Sci* 54, https://doi.org/10.1007/s11251-026-09792-5

- Potocki, A. (s.d.). *Les stratégies de compréhension en lecture et de leur enseignement.* Les cafés de l'INAS - épisode 31 Invitée : Anna Potocki. https://www.youtube.com/watch?v=nFVRhqYGYF4

- Relyea, J. E., et Hwang, H. (2025). *Transactional development of science and mathematics knowledge and reading proficiency for multilingual students across languages of instruction*. *Developmental Psychology, 61*(3), 495–512. https://doi.org/10.1037/dev0001858

- Renauld, S. (2022). *Difficultés de compréhension en lecture chez les élèves de la sixième année: préciser l'apport de l'intervention motivationnelle*. Thèse de doctorat. Université Laval.

Références

- Seixas, P. et Morton, T (2012). *The Big Six Historical Thinking Concept*. Toronto : Nelson Education.

- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard R., et Cartier, S. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire : à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*. Université de Montréal.

- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Temple University Press.