

Grade 4 Sciences sociales : Programmation annuelle

Pour être des membres productifs de la société, les élèves doivent être des consommateurs critiques des informations qu'ils lisent, écoutent et observent, et communiquer efficacement sur leurs idées. Les élèves ont besoin d'acquérir des connaissances à partir d'un large éventail de sources, mais aussi d'examiner et d'évaluer ces informations afin de développer et exprimer une opinion éclairée, en utilisant des informations obtenues à travers les sources et leurs connaissances de base. Les élèves doivent également établir des liens entre ce qu'ils apprennent au sujet du passé et du présent afin de comprendre pourquoi et comment les événements se produisent et les gens agissent de certaines manières.

Pour accomplir cela, les élèves devront :

1. Utiliser régulièrement les sources pour apprendre le contenu.
2. Établir des liens entre les personnes, événements et idées à travers le temps et l'espace.
3. Exprimer des opinions éclairées en utilisant des preuves provenant de sources et de connaissances externes.

Les enseignants devront créer des activités pédagogiques permettant d'étudier le **contenu** en profondeur et de guider les élèves dans l'élaboration et la justification des **problématiques** concernant les concepts étudiés en sciences sociales.

En grade 4, les élèves étudient la question suivante : "Comment les frontières, le gouvernement et la culture d'un pays évoluent-ils au cours du temps?" en même temps qu'ils découvrent l'évolution des États-Unis depuis les premières explorations jusqu'à aujourd'hui. Les [thèmes clés](#) en grade 4 soulignent les liens entre les compétences de fin de grade ([GLEs](#)) que les élèves devraient acquérir au fur et à mesure qu'ils développent et expriment des opinions éclairées sur les problématiques du grade 4.

| Grade 4 Contenu | | A o û t | S e p t | O c t | N o v | D é c | J a n | F é v | M a r | A v r | M a i |
|---------------------------------------|---|------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| "America the Beautiful"* | Comment la géographie influence-t-elle l'activité humaine? | X | | | | | | | | | |
| L'Amérique des premiers temps | Comment l'exploration et la colonisation changent-elles les populations, les frontières et le territoire? | | X | X | | | | | | | |
| Le gouvernement d'une nouvelle nation | Comment les conflits et les compromis peuvent-ils changer une nation? | | | | X | X | | | | | |
| L'expansion vers l'ouest | Comment la migration vers l'ouest a-t-elle affecté la société et le progrès ? | | | | | | X | X | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|
| Le progrès et le changement | Comment le progrès américain a-t-il affecté le gouvernement, la société et l'économie? | | | | | | | | | X | X | |
| L'impact de la technologie | Comment la technologie a-t-elle influencé la façon dont les gens vivent et interagissent ? | | | | | | | | | | | X |

***titre d'un hymne patriotique américain**

Grade 4 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document ?

Le document intitulé ‘contenu et organisation des séquences’ du quatrième grade est divisé en six unités. Chaque unité est composée d’une présentation, d’un contenu pédagogique incluant des sujets et des activités, ainsi que d’une évaluation de l’unité. Cliquez sur un des liens ci-dessous pour accéder au contenu.

Unité une : “America the Beautiful”

- [Présentation de l’unité une](#)
- [Contenu pédagogique de l’unité une](#)
 - [Sujet un : Les nombreuses cartes des États-Unis](#)
 - [Sujet deux : Les régions des États-Unis](#)
- [Évaluation de l’unité une](#)

Unité deux : L’Amérique des premiers temps

- [Présentation de l’unité deux](#)
- [Contenu pédagogique de l’unité deux](#)
 - [Sujet un : Les premières explorations](#)
 - [Sujet deux : Les colonies américaines](#)
- [Évaluation de l’unité deux](#)

Unité trois : Le gouvernement d’une nouvelle nation

- [Présentation de l’unité trois](#)
- [Contenu pédagogique de l’unité trois](#)
 - [Sujet un : De la révolte à la révolution](#)
 - [Sujet deux : Le développement d’un gouvernement](#)
 - [Sujet trois : La citoyenneté](#)
- [Évaluation de l’unité trois](#)

Unité quatre : L’expansion vers l’ouest

- [Présentation de l’unité quatre](#)
- [Contenu pédagogique de l’unité quatre](#)
 - [Sujet un : La migration et la ‘Destinée manifeste’](#)
 - [Sujet deux : Les transports et les déplacements](#)
- [Évaluation de l’unité quatre](#)

Unité cinq : Le progrès et le changement

- [Présentation de l’unité cinq](#)
- [Contenu pédagogique de l’unité cinq](#)
 - [Sujet un : L’industrialisation et l’urbanisation](#)
 - [Sujet deux : L’aspect changeant des villes](#)
- [Évaluation de l’unité cinq](#)

Unité six : L'impact de la technologie

- [Présentation de l'unité six](#)
- [Contenu pédagogique de l'unité six](#)
 - [Sujet un : L'innovation au quotidien](#)
 - [Sujet deux : Le rétrécissement de notre monde](#)
- [Évaluation de l'unité six](#)

Grade 4 Sciences Sociales : Conseils pour la programmation annuelle (version révisée /automne 2019)

Le document intitulé "Scope and Sequence Grade 4" (Contenu et organisation des séquences Grade 4) a été mis à jour pour mieux soutenir la répartition en unités. Bien que la durée de certaines activités ait été réduite pour laisser plus de temps à l'enseignement des contenus essentiels, aucune mise à jour n'a été apportée à l'approche pédagogique et aucune activité n'a été ajoutée. Cette révision suppose que les élèves ont une période d'instruction des sciences sociales par jour pendant 33 semaines d'enseignement sur l'année scolaire. Si votre école ou votre district suit des paramètres différents, veuillez utiliser le tableau ci-dessous pour adapter votre rythme d'enseignement :

| Semestre 1 De la géographie des États-Unis à l'extension de la citoyenneté | | Semestre 2 De la migration vers l'ouest aux progrès modernes de la technologie | |
|--|--|--|---|
| Trimestre 1 | Trimestre 2 | Trimestre 3 | Trimestre 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cartes et régions des États-Unis • Les premières explorations • Les colonies américaines | <ul style="list-style-type: none"> • Les causes et effets de la révolution américaine • Le développement du gouvernement américain et de la Constitution • La citoyenneté • L'extension du droit de vote | <ul style="list-style-type: none"> • La migration vers l'ouest et la "Destinée manifeste" • Les transports et les progrès de la technologie • L'industrialisation et l'urbanisation | <ul style="list-style-type: none"> • L'immigration et la diversité • L'innovation et les progrès modernes de la technologie |

Présentation de l'unité une

Objectif de la séquence : les élèves découvrent une série de cartes couvrant l'histoire des États-Unis et ils étudient la géographie, la culture et les activités économiques des régions des États-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 2-3 semaines

Grade 4 Contenu

"America the Beautiful"

Comment la géographie influence-t-elle l'activité humaine?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade):

1. Les nombreuses cartes des États-Unis (4.4.1, 4.4.4, 4.4.6)
2. Les régions des États-Unis (4.4.2, 4.4.3, 4.4.5, 4.4.7, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3, 4.6.1, 4.6.2)

Évaluation de l'unité: Les élèves rédigeront une composition répondant à la question: Comment la géographie et les caractéristiques physiques ont-elles un impact sur les activités économiques et les cultures?

| Unité une: "America the Beautiful" | Sujet un: les nombreuses cartes des États-Unis Sujet deux: les régions des États-Unis |
|--|---|
| Connexions clés: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le climat et la géographie façonnent l'économie des cinq régions des États-Unis.</i> • <i>L'environnement des États-Unis a été affecté par des facteurs humains et des processus naturels.</i> | |
| Compétences de fin de grade (GLEs) | Contenu et concepts principaux |
| 4.5.1 Comparer et contraster les caractéristiques physiques distinctives des cinq régions des États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les caractéristiques physiques au sein de chaque région et entre les régions: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouest : montagnes, littoral, terres agricoles et forêts ○ Sud-Ouest : déserts, canyons, terres agricoles ○ Midwest : plaines, rivières, terres agricoles ○ Sud-Est : bayous, rivières, littoral, chaînes de montagnes, terres agricoles ○ Nord-Est : littoraux, voies navigables, ports naturels en eau profonde |
| 4.5.2 Analyser la façon dont les caractéristiques physiques d'une région façonnent son développement économique | <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les principales ressources naturelles de chaque région et leur impact sur la population et l'économie de cette région <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouest: or/minéraux, fruits de mer, bois de construction, ports maritimes sur la côte, exploitation minière ○ Sud-Ouest: métaux/minéraux, pâturages, ressources agricoles, pétrole, matériaux de construction en adobe, ports intérieurs ○ Midwest: industrie du charbon, agriculture, sol fertile, fourrures ○ Sud-Est: fruits de mer, pétrole, agriculture, ports maritimes, rivières, charbon, sol fertile ○ Nord-Est: forêts, fruits de mer, ports naturels en eau profonde, rivières, fourrures |
| 4.6.1 Illustrer la façon dont les processus naturels ont créé et/ou modifié les caractéristiques physiques de certains lieux aux États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les causes de l'érosion et la façon dont l'érosion a modifié les caractéristiques physiques des zones côtières aux États-unis. • Identifier les catastrophes naturelles communes à chaque région des États-Unis (tornades, ouragans, inondations, Incendies de forêt, tremblements de terre, volcans, glissements de terrain, orages violents) • Expliquer comment les catastrophes naturelles ont modifié les caractéristiques physiques des cinq régions des États-Unis. • Expliquer comment les rivières, en déposant des sédiments, ont contribué à fertiliser les terres agricoles |
| 4.6.2 Décrire l'impact humain sur la terre et les étendues d'eau des cinq régions des États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer par quels moyens les êtres humains ont modifié la terre dans chacune des 5 régions des États-Unis (routes, barrages, digues, canaux, systems d'irrigation, déchets, pollution, exploitation manière, pâturage du bétail) |

| | |
|--|---|
| <p>4.1.4 Rédiger un texte clair et cohérent pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparer et contraster les points de vue passés et présents sur un sujet historique donné • mener des recherches simples • résumer des actions/événements et expliquer leur importance • différencier les 5 régions des États-Unis | <p><i>Options pour couvrir 4.1.4 dans cette unité:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mener des recherches simples sur la géographie des 5 régions des États-Unis • Comparer et contraster la géographie, le climat et l'économie des 5 régions des États-Unis • Différencier la géographie, le climat et l'économie des 5 régions des États-Unis |
| <p>4.4.1 Localiser et étiqueter les continents, les océans, les pôles, les hémisphères et les principaux parallèles et méridiens sur une carte et sur un globe</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Étiqueter les 7 continents (Afrique, Antarctique, Asie, Australie, Europe, Amérique du Nord, Amérique du Sud), 5 océans (Pacifique, Atlantique, Austral, Arctique, Indien), Pôle Nord, Pôle Sud et Équateur) sur une carte vierge |
| <p>4.4.2 Localiser et étiqueter sur une carte les principales caractéristiques physiques de chacune des cinq régions des États-Unis et faire le résumé de la façon dont elles affectent le climat, l'économie et la population de chaque région</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nommer les 5 régions des États-Unis (Ouest, Midwest, Sud-Ouest, Sud-Est, Nord-Est); les localiser et les étiqueter sur une carte • Localiser et étiqueter sur une carte les caractéristiques principales de chaque région des États-Unis et les façons dont ces caractéristiques physiques affectent la population et l'économie de la région. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouest: océan Pacifique, montagnes Rocheuses, montagnes Cascade ○ Sud-Ouest: Grand Canyon, frontière avec le Mexique ○ Midwest: la rivière Ohio, le fleuve Mississippi, Grands Lacs, Grandes Plaines, ○ Sud-Est: Appalaches, fleuve Mississippi, côte du Golfe, côte Atlantique ○ Nord-Est: côte Atlantique et voies navigables, chutes du Niagara • Décrire le climat de chacune des régions des États-Unis et expliquer comment le climat agit sur l'économie et la population de chaque région |
| <p>4.4.3 Identifier les États de chacune des cinq régions des États-Unis</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nommer les États qui se trouvent dans chaque région, en utilisant une carte |
| <p>4.4.4 Mesurer la distance approximative sur une carte en utilisant une échelle (arrondir au centième de mile le plus proche)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mesurer la distance entre différents endroits sur une carte en utilisant une échelle |
| <p>4.4.5 Déterminer les coordonnées approximatives de longitude et de latitude de divers endroits aux États-Unis</p> | <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide d'une carte, déterminer les coordonnées approximatives de latitude et de longitude des lieux sélectionnés par l'enseignant dans toutes les 5 régions des États-Unis |

| | |
|--|---|
| <p>4.4.6 Interpréter divers types de cartes à l'aide d'une clé/légende, d'une rose des vents qui inclut les directions cardinales et intermédiaires, de la latitude/longitude et de l'échelle</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer quelles informations les cartes nous fournissent, en utilisant des cartes physiques, politiques, topographiques, routières, climatiques, des cartes des ressources et des cartes démographiques. Donner des exemples de situations dans lesquelles chaque type de carte est le mieux utilisé. |
| <p>4.4.7 Utiliser la cartographie mentale pour construire une carte des régions des États-Unis et du monde qui inclut les composantes d'une carte (titre, rose des vents, légende/clé, échelle)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Créer une légende/clé et une étiquette/couleur sur une carte pour chaque région des États-Unis |
| <p>4.5.3 Identifier et expliquer la manière dont les caractéristiques physiques d'une région ont eu de l'influence sur les lieux d'implantation humaine</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les caractéristiques physiques ont limité la migration et l'implantation humaines (les montagnes, les déserts et la traversée de grandes voies navigables ont créé des obstacles aux déplacements et à la migration avant la technologie ferroviaire) • Expliquer comment les rivières et les voies navigables ont favorisé la colonisation et la migration) |

Contenu pédagogique de l'unité une

Sujet un: Les nombreuses cartes des États-Unis (4.4.1, 4.4.4-6)

Connexions avec la problématique de l'unité: Avant que les élèves puissent analyser le lien entre la géographie et l'activité humaine, ils doivent comprendre comment les cartes sont utilisées pour en savoir plus sur une zone spécifique. Dans l'unité 1, les étudiants acquièrent une compréhension de base de la géographie mondiale et américaine, et s'entraînent à lire et interpréter une variété de cartes du monde et des États-Unis. Les élèves apprennent à utiliser différents types de cartes afin d'être préparés, sur le long terme, à établir des connexions entre elles.

Durée de la séquence: 3 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- Lecture et interprétation des cartes

Pour approfondir ces questions clés:

- Quelles informations les cartes fournissent-elles sur une zone donnée?
- Comment lit-on une carte?
- Pourquoi utilise-t-on des cartes?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation:

- Les élèves lisent diverses cartes américaines et remplissent le tableau d'introduction aux cartes. Vérifiez leurs réponses et notez-les en fonction de leur degré de précision.
- Les élèves effectuent une visite de la galerie en groupes pour comparer et contraster différentes cartes du monde et des États-Unis. Les élèves inscrivent leurs réponses dans un tableau. Vérifier leurs réponses et les noter en fonction de leur degré de précision.

Grade 4 : Fiche pédagogique : Lecture et interprétation des cartes

Unité une: "America the Beautiful". Sujet un: Les nombreuses cartes des États-Unis

Objectifs de la séquence: Les élèves s'exercent à la lecture de cartes du monde et des États-Unis. Les élèves apprennent comment les cartes sont utilisées pour illustrer une variété d'informations sur une zone géographique particulière et ils interprètent une variété de types de cartes. Ce sont des compétences pré-requises pour aborder le sujet 2 ainsi que les futures unités.

Durée de la séquence: 3 séances

Matériel: [Pre-Columbian world map](#), [Columbus, Magellan, and De Gama 1482-1522](#), Carte contemporaine du monde, Carte de l'Amérique du Nord au début de l'ère coloniale, Territoire américain en 1810, Carte contemporaine des États-Unis, Carte physique des États-Unis, Carte de référence générale avec réseau autoroutier, Carte politique américaine avec les États, Carte avec vue satellite, Carte de la densité de la population des États-Unis, [Natural Resources](#) (slide 3), Carte des fleuves, rivières et lacs des États-Unis, Carte de la durée annuelle de la période sans gel, et Carte des précipitations annuelles aux États-Unis, Intro to Maps Graphic Organizer ([blank](#) et [completed](#)), Globe, [Gallery Walk stations](#), Comparing & Contrasting Maps Gallery Walk Graphic Organizer ([blank](#) et [completed](#))

Déroulement de la séquence:

1. Dire : "Cette année, nous allons apprendre comment les frontières et les habitants d'un pays changent au cours du temps. Un des outils que nous allons utiliser sera une carte."
2. Expliquer aux élèves qu'une carte est un dessin qui montre à quoi ressemblent des lieux géographiques vus d'en haut et où ils sont situés. Mener une brève discussion sur les raisons pour lesquelles on utilise des cartes. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves à partir de leurs connaissances externes pour appuyer leurs réponses. Questions possibles:
 - a. Pourquoi utilise-t-on des cartes?
 - b. Que faisaient les gens avant le GPS et les téléphones portables?
 - c. Quelles informations les cartes nous fournissent-elles?
3. Afficher une série de cartes du monde et des États-Unis côte à côte. Demander aux élèves de faire des observations sur les différences entre ces cartes. Demander: "En quoi ces cartes sont-elles différentes les unes des autres? Inclure les cartes suivantes:
 - a. [Pre-Columbian world map](#)
 - b. [Columbus, Magellan, and De Gama 1482-1522](#)
 - c. Carte contemporaine du monde
 - d. Carte de l'Amérique du Nord au début de l'ère coloniale,
 - e. Territoire américain en 1810
 - f. Carte contemporaine des États-Unis,
4. Permettre aux élèves de partager leurs réponses avec un partenaire. Demander ensuite à plusieurs élèves au hasard de donner les réponses de leur paire.
5. Dire: "Pendant cette activité, nous apprendrons à lire des cartes comme celles-ci. Cette année, nous en apprendrons davantage sur l'évolution des États-Unis. Nous apprendrons pourquoi ces cartes et les frontières des pays continuent de changer même quand le territoire reste le même."
6. Projeter une carte contemporaine du monde. Dire: "Les cartes ont des caractéristiques qui nous aident à les utiliser." Passer en revue les caractéristiques suivantes avec les élèves. Demander aux élèves de réfléchir à la fonction de chaque caractéristique. Demander : "Quand pourrions-nous avoir besoin d'utiliser cette caractéristique?"

- a. Le titre- le nom ou type de carte, y compris toute date ou période de temps notée ;
 - b. La légende d'une carte- une liste de formes et de symboles utilisés sur une carte avec une explication de chacun de ceux-ci ;
 - c. La rose des vents- un symbole qui montre les directions (nord, est, sud et ouest) sur une carte. Note: Dessiner celui-ci sur la carte du monde dans le lien ;
 - d. Les directions intermédiaires- nord-est, sud-est, nord-ouest, sud-ouest ;
 - e. L'échelle- donne le rapport entre la distance sur une carte et la distance correspondante sur le terrain.
7. Continuer à projeter une carte contemporaine du monde. Distribuer une carte muette du monde à chaque étudiant. Demander à chaque élève de montrer les 7 continents et les 5 océans au fur et à mesure qu'ils sont énoncés par l'enseignant. Attribuer des couleurs spécifiques aux continents, aux océans, aux pôles et à l'équateur. Sur leur carte, les élèves doivent inclure un titre, une rose des vents et une légende. Les élèves utiliseront ces cartes dans les leçons ultérieures pour comparer leurs connaissances antérieures avec leurs nouvelles connaissances.
 8. Sur une carte du monde projetée, souligner des informations importantes (par exemple, où l'Amérique du Nord est située par rapport aux autres continents, que l'Amérique du Sud est située en dessous de l'Amérique du Nord, que l'Europe est située de l'autre côté de l'océan Atlantique, que l'Australie est une île et que l'Antarctique est le continent le plus au sud).
 9. Montrer un globe aux élèves et indiquer les différences entre le globe et une carte à deux dimensions. Leur rappeler que la terre est ronde.
 10. Demander aux élèves de s'exercer à utiliser des directions cardinales et intermédiaires pour décrire où se trouvent différents endroits par rapport à la Louisiane (par exemple, le Canada est au nord de la Louisiane. L'Australie est au sud-est de la Louisiane.) Demander aux paires d'élèves de créer une question en utilisant une direction cardinale ou intermédiaire. Permettre ensuite aux élèves de poser leur question les uns aux autres et de se répondre en utilisant leur carte – un élève de la paire peut formuler la réponse tandis que l'autre fait une démonstration sur la carte. Ceci peut se faire en faisant circuler les élèves de paire en paire ou en les faisant venir tour à tour devant la classe afin que tous les élèves puissent entendre les questions et voir les démonstrations sur la carte.
 11. Dire: "Les cartes ne nous disent pas seulement où les lieux sont situés les uns par rapport aux autres. Elles nous disent aussi à quelle distance ils sont les uns des autres. A l'aide d'une carte et d'une échelle, nous pouvons mesurer la distance entre deux endroits du monde sans même quitter notre salle de classe."
 12. A l'aide de l'échelle, demander aux élèves de mesurer la distance entre leur ville natale (pré-étiquetée) et diverses [villes à travers le monde](#). Utiliser l'[échelle de la carte mondiale](#) ou adapter cette ressource du magazine [National Geographic](#) sur l'utilisation de l'échelle pour mesurer la distance, afin d'aider les élèves dans leur activité.
 13. Distribuer [une carte des États-Unis](#). Demander aux élèves d'identifier sur la carte les principales étendues d'eau qui servent de frontières, puis demander aux élèves d'ajouter à leur carte une rose des vents avec des directions cardinales et intermédiaires.
 14. Demander aux élèves : "Que remarquez-vous à propos des échelles sur les cartes américaine et mondiale? Pourquoi pensez-vous qu'elles sont différentes?" Les faire s'exercer à mesurer la distance entre leur ville d'origine et les villes du pays.
 15. Dire: "Jusqu'à présent, nous savons que les cartes nous indiquent où les lieux sont situés les uns par rapport aux autres et à quelle distance, mais que se passe-t-il si nous devons trouver l'emplacement exact d'un lieu? Les lignes de latitude et de longitude nous aident à déterminer les emplacements exacts sur une carte."
 16. Fournir aux élèves une [carte des États-Unis avec des lignes de latitude et de longitude](#). Demander aux élèves : "A votre avis, à quoi servent les lignes que vous voyez sur la carte?"
 17. Montrer aux élèves comment lire la latitude et la longitude à l'aide d'une carte murale ou d'une carte sur une

- visionneuse (caméra-document). Donner ensuite aux élèves plusieurs coordonnées et leur demander de les localiser sur leur carte et d'identifier la ville la plus proche de la coordonnée donnée.
18. Fournir aux élèves accès à la carte interactive intitulée "[Le monde : Latitude et longitude](#)". Permettre aux élèves de s'exercer à localiser des lieux à l'aide de la latitude et la longitude en répondant aux questions sur la page.
 19. Dire: "Nous avons maintenant les outils pour trouver des endroits spécifiques sur une carte, estimer la distance entre ces endroits et naviguer sur une carte en utilisant des directions et des lignes de latitude et de longitude. Les cartes peuvent faire plus que simplement nous dire où se trouvent les lieux. Différents types de cartes peuvent nous fournir toutes sortes de renseignements différents."
 20. Distribuer un atlas avec plusieurs types de cartes des États-Unis ou donner aux élèves accès aux cartes dans les liens ci-dessous. Les élèves se référeront à ces cartes tout au long de l'unité. Demander aux élèves d'identifier le type de carte et sa fonction grâce à l'interprétation des symboles et du titre de la carte.
 - a. Carte physique des États-Unis, Carte de référence générale avec réseau autoroutier, Carte politique américaine avec les États, Carte avec vue satellite, Carte de la densité de la population des États-Unis, [Natural Resources](#) (diapositive 3), Carte des fleuves, rivières et lacs des États-Unis, Carte de la durée annuelle de la période sans gel, et Carte des précipitations annuelles aux États-Unis
 21. Demander aux élèves de compléter le tableau «**Introduction à la cartographie**» à l'aide des cartes fournies qui contiennent les informations spécifiques requises. Faire remarquer la section concernant le naturel par opposition à l'humain. Dire: "Nous reviendrons sur la carte des États-Unis, qui évolue avec leur histoire, et nous verrons que les caractéristiques humaines changent au cours du temps, même si les caractéristiques naturelles restent les mêmes."
 22. Disposer des points d'observation tout autour de la classe pour la visite de la galerie "Cartes comparatives", avec des cartes affichées côte à côte pour permettre la comparaison. Utiliser les cartes suivantes pour les différents points d'observation:
 - a. Point d'observation 1 : [Pre-Columbian world map](#) & [Known at the Time of Columbus](#)
 - b. Point d'observation 2: Territoire américain en 1810 & Carte contemporaine des États-Unis
 - c. Point d'observation 3: Carte des précipitations annuelles aux États-Unis & [U.S. product map](#)
 - d. Point d'observation 4: Carte de la densité de la population des États-Unis & Carte du profil démographique de la Louisiane
 - e. Point d'observation 5: Carte avec vue satellite & Carte de référence générale avec réseau autoroutier
 - f. Point d'observation 6: La Nouvelle-Orléans en 1849 & [Modern Day New Orleans](#)
 23. Se référer au guide "visite de la galerie" [gallery walk](#) pour les attentes et les stratégies à utiliser. Distribuer le document intitulé « Tableau de la visite de la galerie ». Montrer comment comparer des cartes durant la visite de la galerie. Demander aux élèves de compléter le tableau de la visite de la galerie pendant la démonstration. Utiliser la terminologie et le vocabulaire de l'unité (par exemple, directions cardinales, échelle, types de carte) pour décrire les différences et les similitudes entre les cartes. Remarque: les élèves utiliseront ces cartes dans l'activité suivante. Le but de cet exercice est d'observer des similitudes et des différences simples.
 24. Affecter les élèves à des groupes. Attribuer à chaque groupe un point d'observation de départ. Expliquer les règles d'une visite de la galerie ([gallery walk](#)), y compris le temps dont ils disposent à chaque point d'observation, le sens du roulement et le signal utilisé pour le roulement. Donner aux élèves un avertissement de 30 secondes avant qu'ils n'effectuent le roulement.

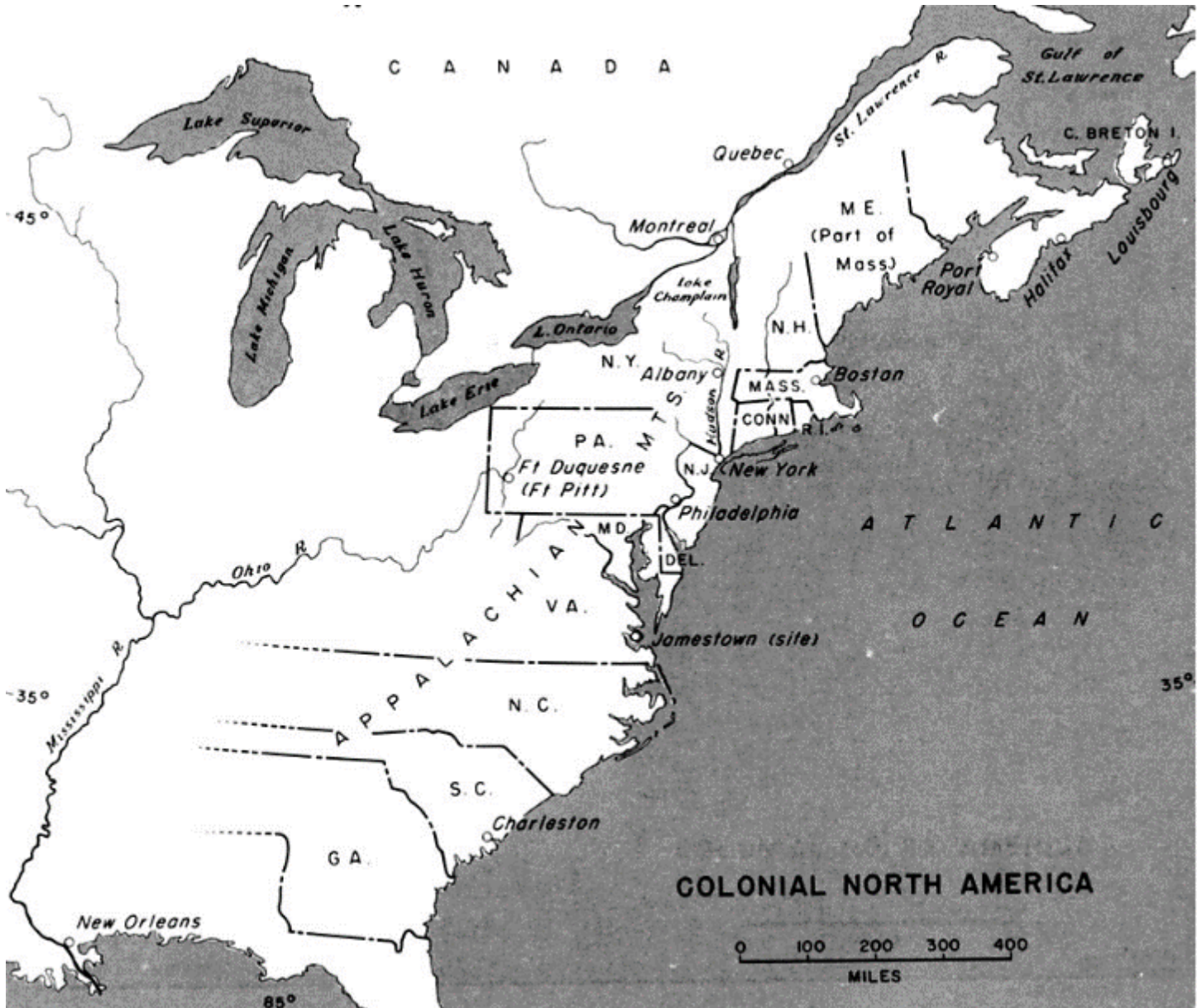
Carte contemporaine du monde¹

Political Map of the World, January 2015



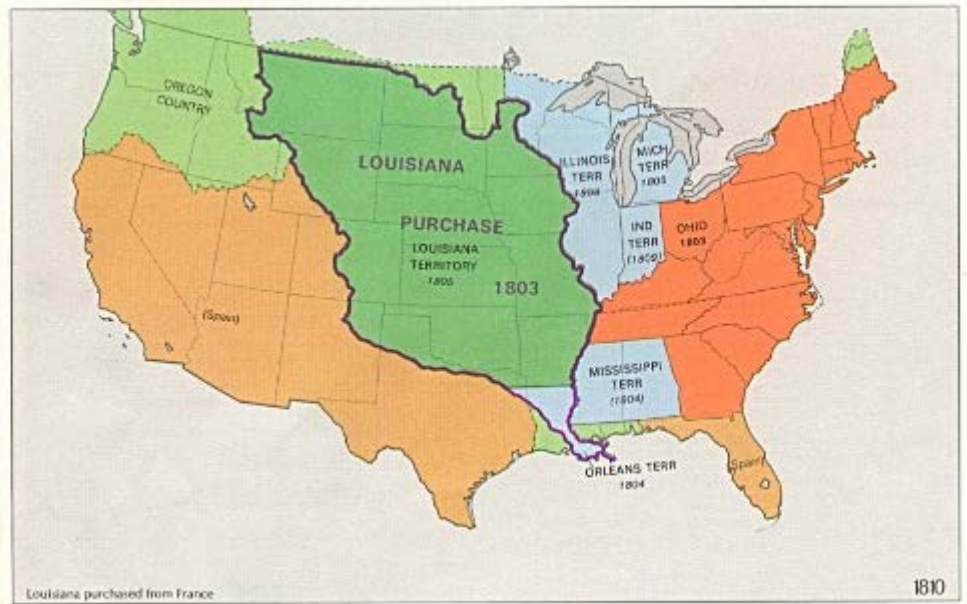
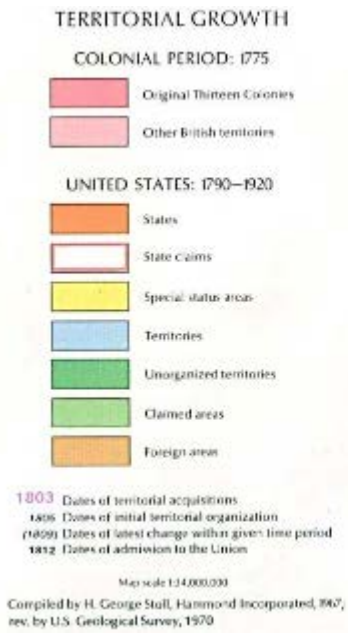
¹ Cette carte est du domaine public. Elle est gracieusement offerte par les bibliothèques de l'université du Texas à Austin. Elle est disponible en ligne à http://www.lib.utexas.edu/maps/world_maps/world_pol_2015.pdf.

Carte de l'Amérique du Nord au début de l'ère coloniale²



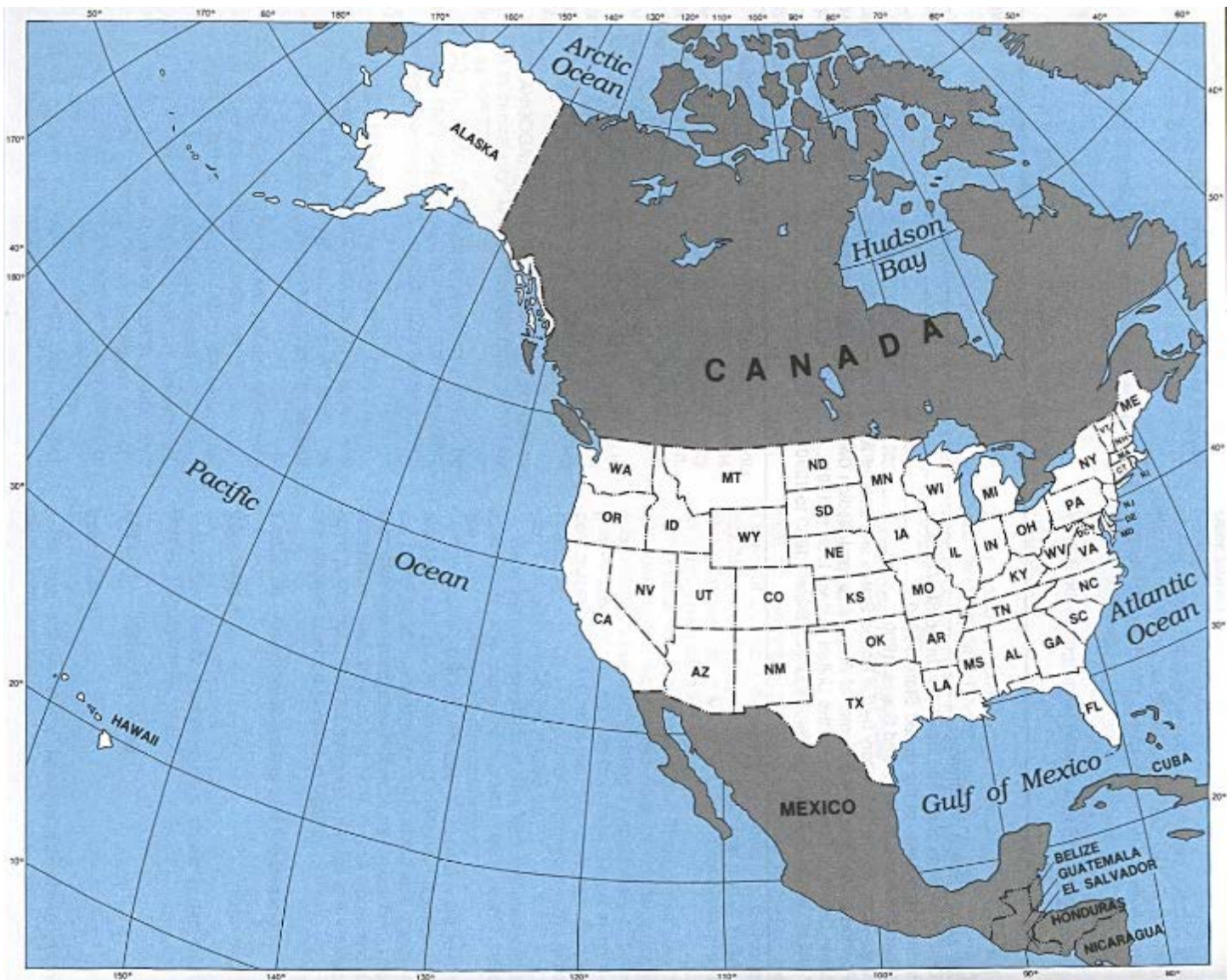
² Cette carte est du domaine public. Elle est gracieusement offerte par les bibliothèques de l'université du Texas à Austin. Elle est disponible en ligne à http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/colonial_1689-1783.jpg.

Territoire américain en 1810³



³ Cette carte est du domaine public. Elle est gracieusement offerte par les bibliothèques de l'université du Texas à Austin. Elle est disponible en ligne à http://www.lib.utexas.edu/maps/United_states/us_terr_1810.jpg.

Carte contemporaine des États-Unis⁴



⁴ Cette carte est du domaine public. Elle est gracieusement offerte par les bibliothèques de l'université du Texas à Austin. Elle est disponible en ligne à http://www.lib.utexas.edu/maps/united_states/n.america.jpg.

Carte physique des États-Unis⁵

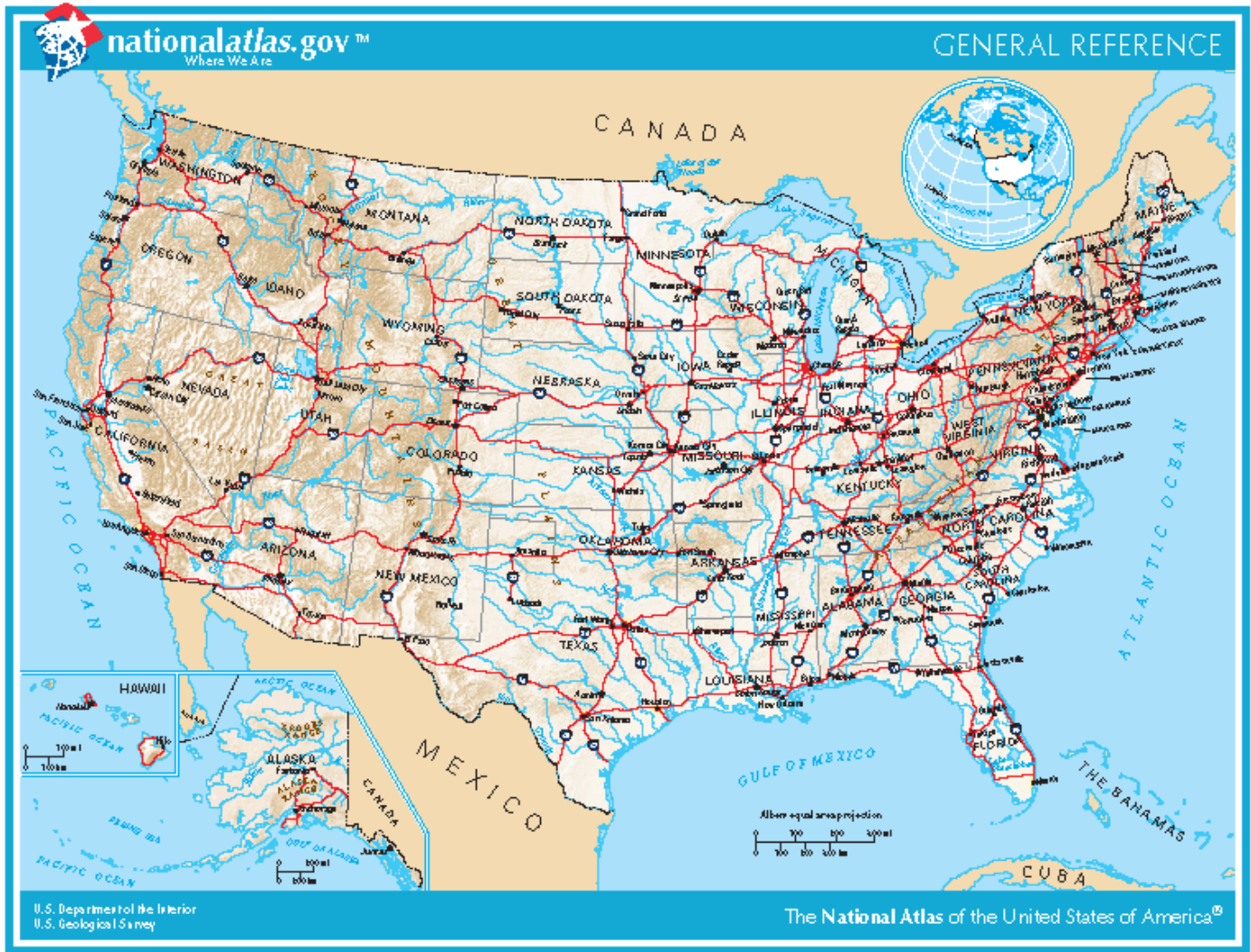


For additional information about preparing for the emergencies that can result from severe weather, visit ready.gov and click on **Ready Kids**.



⁵ Cette image a été créée par la FEMA. Elle est disponible à https://www.ready.gov/translations/spanish/america/downloads/KidsPoster_Jan2011_map_web.pdf.

Carte de référence générale avec réseau autoroutier⁶



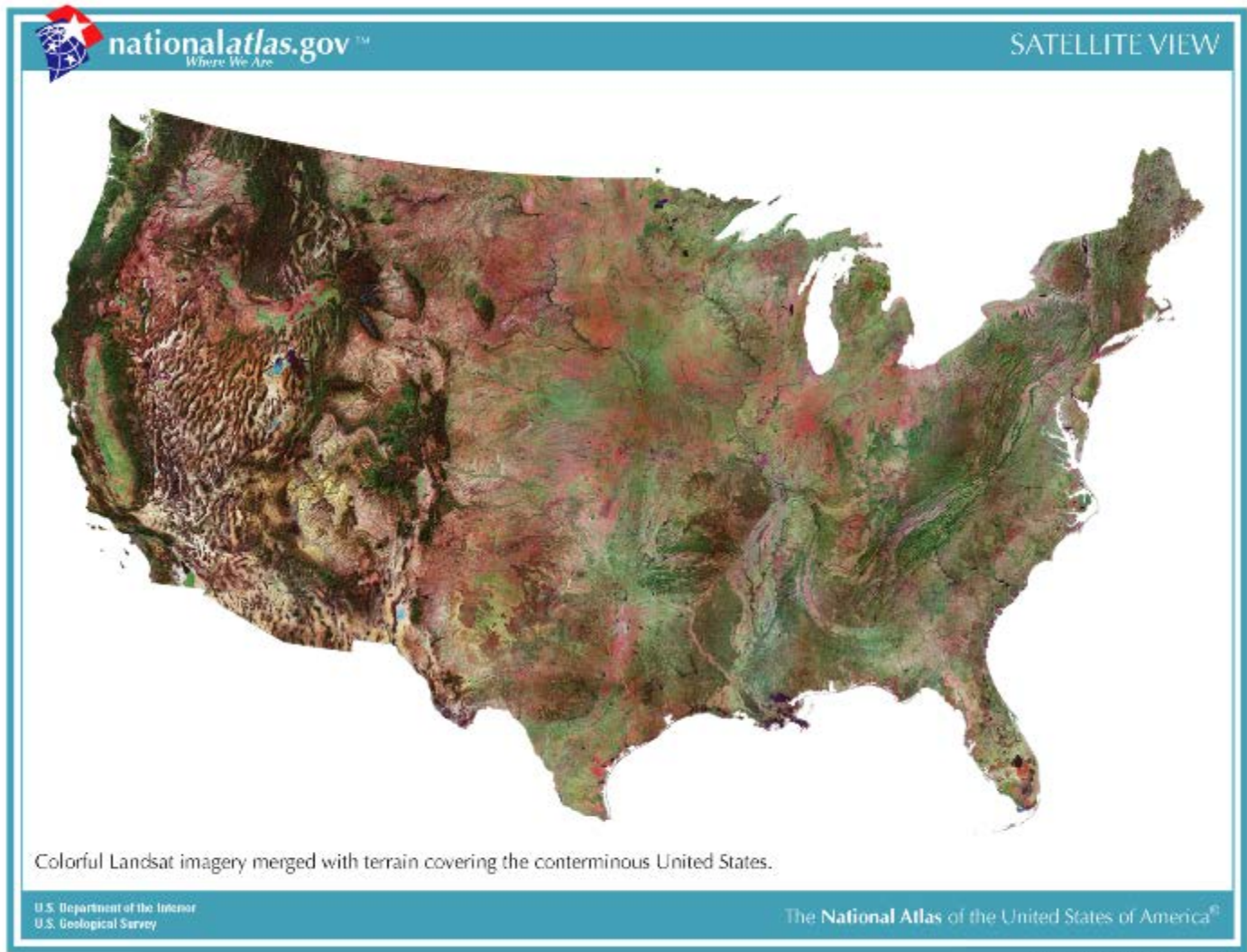
⁶ Cette carte a été créée par le Département de l'Intérieur des États-Unis : Institut d'études géologiques des États-Unis. Elle est disponible en ligne à https://nationalmap.gov/small_scale/printable/images/pdf/reference/genref.pdf.

Carte politique américaine avec les États⁷



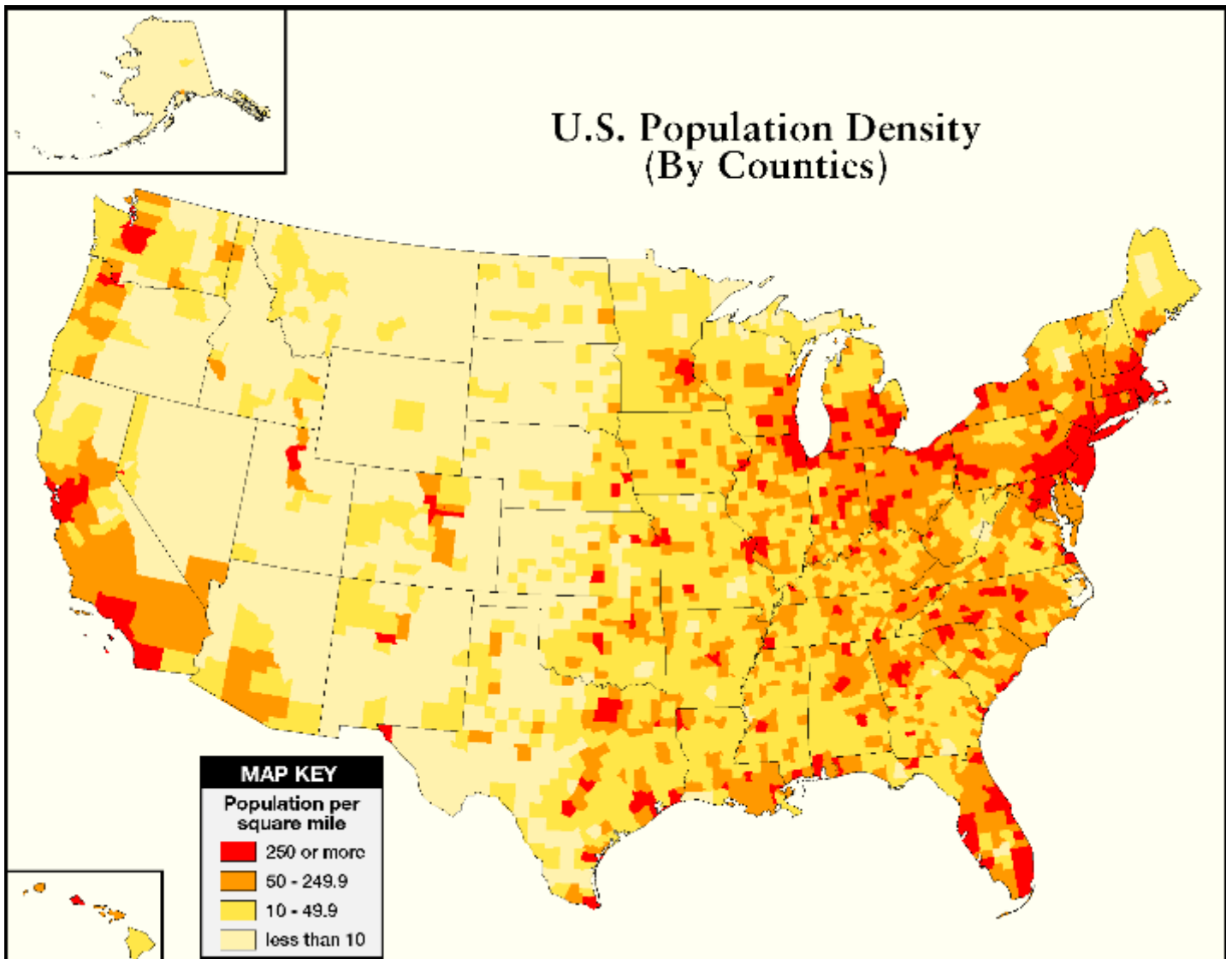
⁷ Cette carte a été créée par le Département de l'Intérieur des États-Unis : Institut d'études géologiques des États-Unis. Elle est disponible en ligne à https://nationalmap.gov/small_scale/printable/images/pdf/outline/states.pdf.

Carte avec vue satellite⁸



⁸ Cette carte a été créée par le Département de l'Intérieur des États-Unis : Institut d'études géologiques des États-Unis. Elle est disponible en ligne à https://nationalmap.gov/small_scale/printable/images/pdf/satellite/Landsat_18.pdf.

Carte de la densité de la population des États-Unis⁹



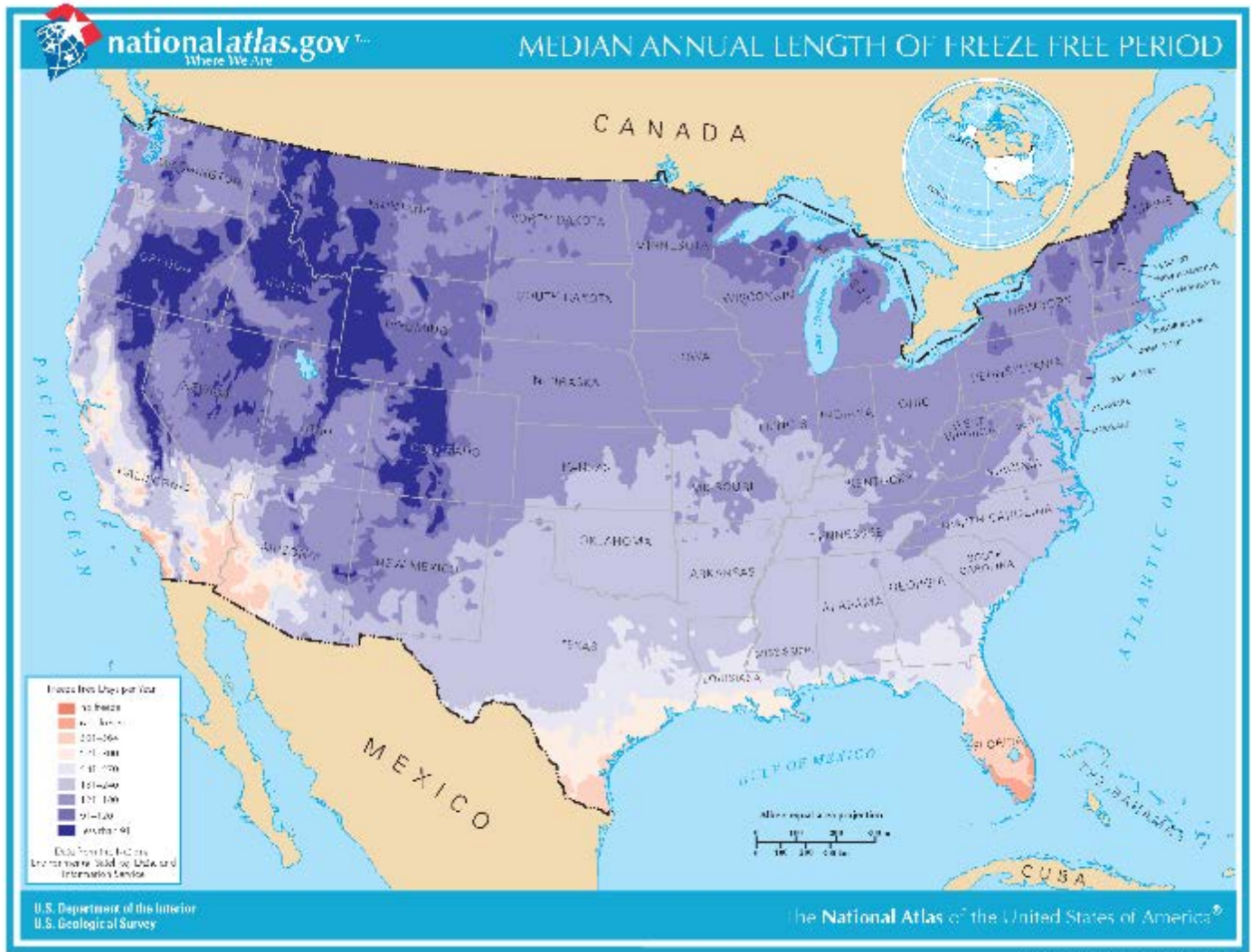
⁹ Cette carte a été créée par le Bureau du recensement des États-Unis. Elle est disponible en ligne à <https://www.census.gov/dmd/www/pdf/512popdn.pdf>.

Carte des fleuves, rivières et lacs des États-Unis¹⁰



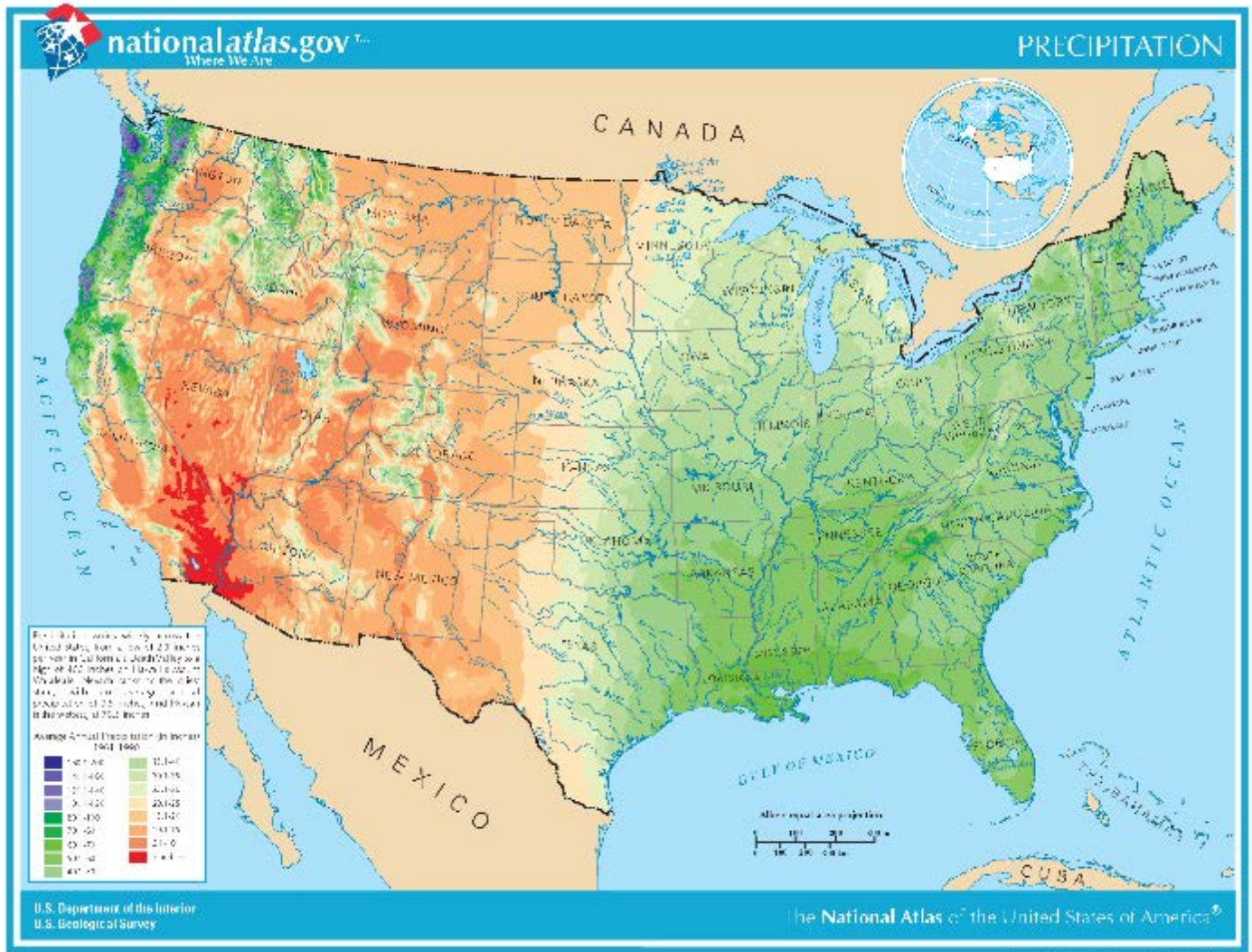
¹⁰ Cette carte a été créée par le Département de l'Intérieur des États-Unis : Institut d'études géologiques des États-Unis. Elle est disponible en ligne à https://nationalmap.gov/small_scale/printable/images/pdf/outline/rivers_lakes.pdf.

Carte de la durée annuelle de la période sans gel¹¹



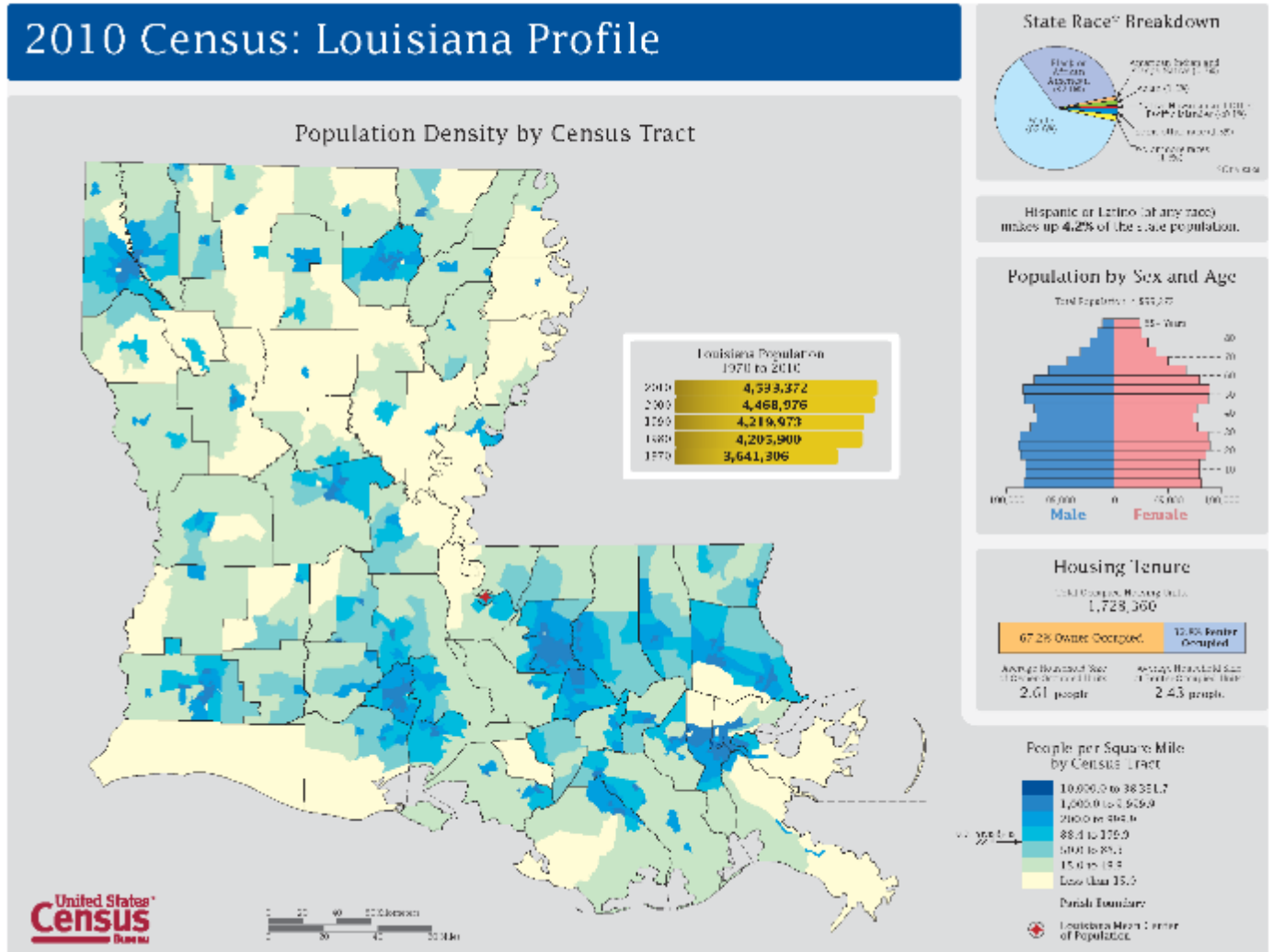
¹¹ Cette carte a été créée par le Département de l'Intérieur des États-Unis : Institut d'études géologiques des États-Unis. Elle est disponible en ligne à https://nationalmap.gov/small_scale/printable/images/pdf/climate/freeze_free_2.pdf.

Carte des précipitations annuelles aux États-Unis¹²



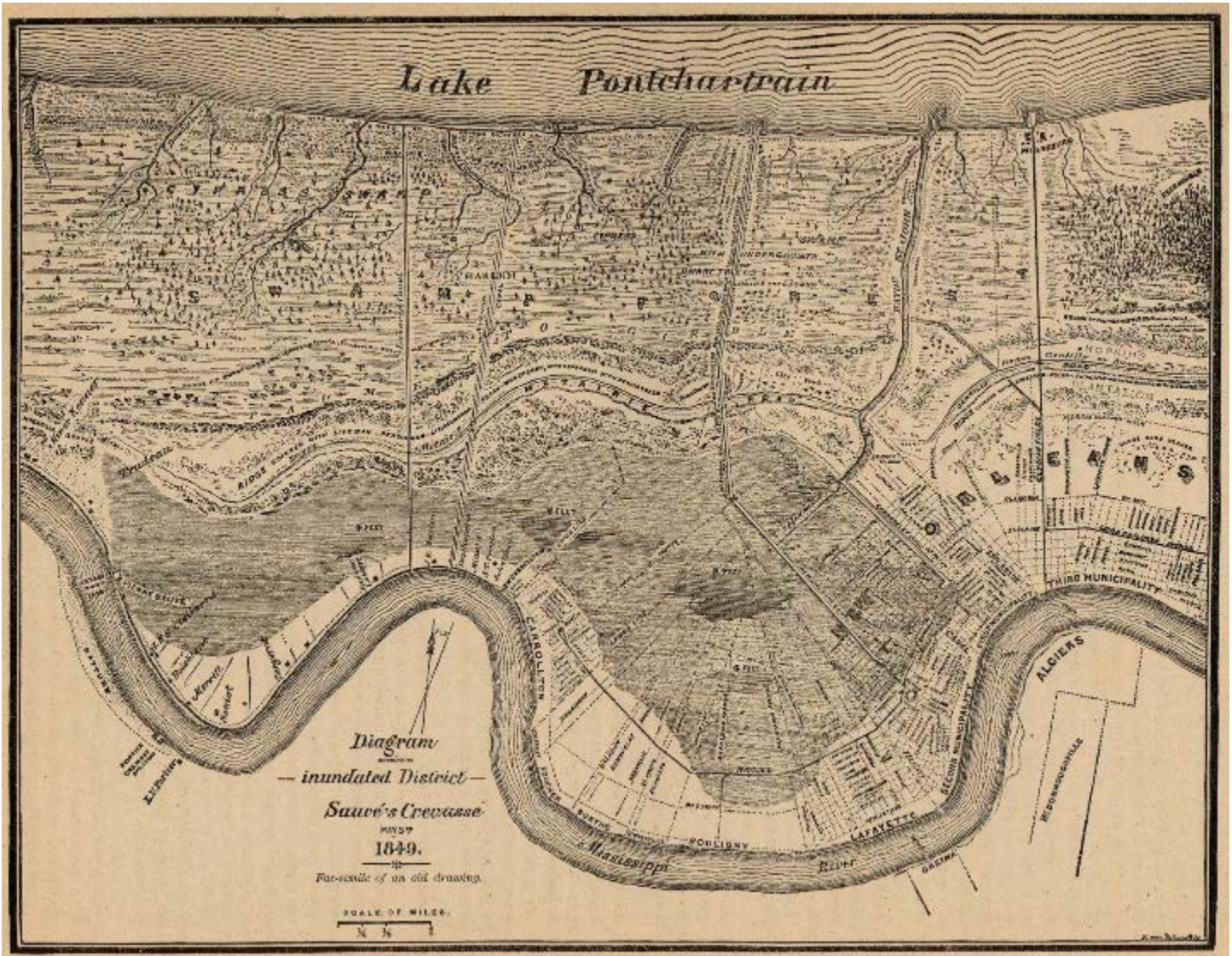
¹² Cette carte est du domaine public. Elle est gracieusement offerte par les bibliothèques de l’université du Texas à Austin. Elle est disponible en ligne à http://www.lib.utexas.edu/maps/united_states/us-annual_precipitation-2005.pdf.

Carte du profil démographique de la Louisiane¹³



¹³ Cette carte a été créée par le Bureau du recensement des États-Unis. Elle est disponible en ligne à https://www2.census.gov/geo/maps/dc10_thematic/2010_Profile/2010_Profile_Map_Louisiana.pdf.

La Nouvelle-Orléans en 1849¹⁴



¹⁴ Cette carte est du domaine public. Elle est gracieusement offerte par les bibliothèques de l'université du Texas à Austin. Elle est disponible en ligne à http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/new_orleans_1849.jpg.

Tableau pour l'«Introduction à la cartographie»

| Titre de la carte | Quel est l'objet de cette carte? | Cette carte montre-t-elle des caractéristiques naturelles ou humaines? | Quand cette carte serait-elle utile? | Quel fait intéressant avez-vous appris à l'aide de cette carte? |
|-------------------|----------------------------------|--|--------------------------------------|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Tableau pour l'«Introduction à la cartographie» (complété)

| Titre de la carte | Quel est l'objet de cette carte? | Cette carte montre-t-elle des caractéristiques naturelles ou humaines? | Quand cette carte serait-elle utile? | Quel fait intéressant as-tu appris de cette carte? |
|---|--|--|--|--|
| Carte physique des États-Unis | Montrer des caractéristiques physiques des États-Unis, telles que des montagnes et des fleuves | Naturelles | Quand on planifie un séjour ski | Le milieu du pays est plat |
| Carte de référence générale avec réseau autoroutier | Montrer les autoroutes aux États-Unis | Humaines | Quand on planifie un voyage à travers les États-Unis | Il y a plus d'autoroutes sur la côte est que sur la côte ouest |
| Carte politique américaine avec les États | Indiquer le nom et l'emplacement des États | Humaines | Quand je recherche quels États bordent mon État | Le Texas, l'Arkansas, et le Mississippi bordent la Louisiane |
| Carte avec vue satellite | Voir les États-Unis depuis l'espace | Naturelles | Pour voir à quoi ressemble vraiment la terre | L'Ouest a un terrain plus accidenté que le reste du pays |
| Carte de la densité de la population des États-Unis | Montrer où vivent la plupart des gens | Humaines | Pour déterminer où construire une route sans déranger les gens | L'Est est plus densément peuplé |
| Ressources naturelles | Montrer quelles ressources naturelles sont disponibles dans une région spécifique | Naturelles | Pour décider quels produits fabriquer | Les seules régions où on trouve de l'or sont dans l'Ouest |

| | | | | |
|--|---|------------|---|---|
| Carte des fleuves, rivières et lacs des États-Unis | Montrer les voies navigables | Naturelles | Quand on doit naviguer sur les rivières | Le fleuve Mississippi s'étend jusqu'au Minnesota |
| Carte de la durée annuelle de la période sans gel | Montrer où il gèle le plus | Naturelles | Pour décider où créer une ferme | La Louisiane a une des périodes de gel les plus courtes du pays |
| Carte des précipitations annuelles aux États-Unis | Montrer combien de pluie chaque endroit reçoit chaque année | Naturelles | Pour décider où habiter si on n'aime pas la pluie | Les états situés directement au nord du Mexique ont très peu de pluie |

Visite de la galerie "Cartes de comparaison et de contraste"

| Point d'observation # | Similarités | Différences |
|-----------------------|-------------|-------------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |

Visite de la galerie “Cartes de comparaison et de contraste” (complétée)

| Point d'observation # | Similarités | Différences |
|-----------------------|---|--|
| 1 | Les deux montrent ce que les Européens avaient “découvert” avant que Colomb ne navigue jusqu'en Amérique. | Une carte est un document original de l'époque et l'autre montre le monde tel que nous le connaissons aujourd'hui avec « le monde connu » mis en relief. |
| 2 | Les deux montrent les États-Unis. | La carte moderne montre les États-Unis avec tous les 50 États. La carte de 1810 montre seulement quelques États de l'Est, et le reste est un territoire. |
| 3 | Les deux montrent les États-Unis. | Une montre les précipitations, une caractéristique naturelle, et l'autre montre des produits qui sont fabriqués par des personnes aux États-Unis. |
| 4 | Les deux montrent la densité de la population. | L'une montre l'ensemble des États-Unis et l'autre est agrandie pour montrer uniquement l'État de la Louisiane. |
| 5 | Les deux montrent les États-Unis. | La vue satellite montre des caractéristiques physiques et la carte de référence générale montre des éléments créés par l'homme (comme les autoroutes). |
| 6 | Les deux montrent la ville de la Nouvelle-Orléans. | La carte de 1849 montre que la majeure partie de la Nouvelle-Orléans était une région encore sauvage. La carte moderne montre les rues et les quartiers. |

Contenu pédagogique de l'unité une

Sujet deux: Les régions des États-Unis (4.4.4, 4.4.2-3, 4.4.7, 4.5.1-3, 4.6.1-2)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves mettent en pratique leurs compétences nouvellement acquises pour en savoir davantage sur les cinq régions des États-Unis. Au cours de l'étude de chaque région, les élèves associent la géographie régionale, les caractéristiques physiques et le climat aux activités économiques et à la culture. A la fin de l'unité, les élèves seront en mesure d'aborder une étude historique des États-Unis et d'établir des connexions entre les événements historiques et les identités régionales contemporaines.

Durée suggérée de la séquence: 6-7 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- Enquête sur la géographie des États-Unis
Remarque: Pour faciliter la comparaison, les élèves travailleront sur le même ensemble de questions en série pour chaque région.

Pour approfondir ces questions clés:

- A quoi ressemble la vie des habitants de chaque région des États-Unis?
- Comment la géographie et le sol ont-ils influencé la façon dont les gens vivent?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation:

- Les élèves doivent rédiger deux paragraphes répondant aux questions : «Quelle région des États-Unis aimeriez-vous le plus visiter et pourquoi? Quelle région aimeriez-vous le moins visiter et pourquoi?» Dire aux élèves qu'ils doivent utiliser des preuves de l'unité et faire au moins référence aux caractéristiques de leurs cartes dans leurs réponses. Lors de l'écriture, demander aux élèves de faire des connexions entre la géographie d'une région et la vie des gens qui vivent dans cette région (en incluant l'activité économique, la culture, les loisirs, etc.).
- Ramasser ces travaux pour les noter.

Grade 4: fiche pédagogique. Enquête sur la géographie des États-Unis

Unité une : "America the Beautiful". Sujet deux : Les régions des États-Unis

Objectifs de la séquence: Les élèves enquêtent sur l'influence de la géographie à propos de l'activité humaine dans chacune des cinq régions des États-Unis. Dans chaque étude de région, les élèves analysent les cartes et font des connexions entre les caractéristiques physiques, le climat, la géographie et la vie des personnes vivant dans la région.

Durée suggérée de la séquence: 6-7 séances

Matériel : [Carte moderne des Etats-Unis](#), [carte régionale](#) des Etats-Unis, cartes de l'activité précédente, photos de diverses régions du pays (à projeter et à distribuer), tableaux des régions des États-Unis (vierges et complétés) ; pour la lecture de «[Érosion et altération](#)», fournir l'accès à [Érosion et altération](#), [National Geographic: l'oeil dans le ciel - la furie de la nature](#), [NASA: Catalogue d'images d'ouragan](#).

Déroulement de la séquence:

1. Dire: «Maintenant que nous avons appris comment utiliser différents types de cartes, nous pouvons utiliser ces cartes pour en savoir plus sur les régions spécifiques des Etats-Unis. À l'aide de ces cartes et d'autres sources, nous visiterons chaque région des Etats-Unis sans même quitter notre salle de classe. Tout au long de l'année, nous en apprendrons davantage sur l'histoire de chaque région et nous découvrirons comment les événements historiques ont façonné les régions telles qu'elles sont aujourd'hui.»
2. Demander aux élèves de sortir la [carte moderne](#) des Etats-Unis utilisée dans l'activité précédente. Projeter une carte régionale des Etats-Unis. Dire : «Une région est un ensemble d'endroits aux caractéristiques similaires. Les Etats-Unis sont composés de cinq régions, chacune composée de plusieurs États.» Leur demander de créer un code/une légende et de marquer d'une étiquette/ d'une couleur chaque région des Etats-Unis. Les élèves s'y référeront dans leur comparaison des différents types de cartes.
3. Dire: «Nous apprendrons ce que c'est de vivre dans chacune des régions du pays et comment le relief a influencé la vie des gens. Nous commençons ici chez nous. Dans quelle région se trouve la Louisiane ? »
4. Demander aux élèves de montrer le Sud-Est sur leur carte régionale des États-Unis. Projeter le nom de la région «la région du Sud-Est» et ses États: «Alabama, Arkansas, Floride, Géorgie, Caroline du Nord, Caroline du Sud, Louisiane, Virginie, Virginie occidentale, Mississippi, Kentucky, Tennessee.»
5. Écrire les mots *les caractéristiques physiques* sur le tableau et lire ou projeter la définition suivante^[1]:
 - a. Une caractéristique naturelle à la surface, comme l'eau, les montagnes et les déserts
6. Demander aux élèves de sortir leur atlas ou leurs cartes et de passer à la carte physique utilisée dans l'activité précédente. Demander aux élèves d'identifier les caractéristiques physiques principales de la région. Demander aux élèves de recueillir des informations spécifiques sur les reliefs (par ex. les États du Sud-Est avec la chaîne de montagnes des Appalaches, la largeur de la plaine côtière du Golfe, les étendues d'eau qui bordent cette région et les États le long du fleuve Mississippi).
7. Projeter les photos intéressantes des [terres, villes, monuments célèbres, activités régionales, etc.](#) de la région. Dire: «Ces ressources vous donnent un avant-goût de la vie dans cette région. Maintenant, vous allez utiliser vos nouvelles compétences géographiques pour expliquer pourquoi c'est le cas.»
8. Projeter une carte régionale des Etats-Unis et rappeler aux élèves que vous vous concentrez sur une région spécifique. Diviser les élèves en groupes de deux et demander à chaque groupe de faire des observations sur la région dans le « Tableau des régions des Etats-Unis » en fonction des ressources régionales fournies. Circuler dans la classe pour vérifier l'exactitude des réponses.
9. Répéter ce processus (par exemple, projection des régions et des États, caractéristiques physiques, photographies, analyse de carte) pour les quatre autres régions des États-Unis. Pour chaque nouvelle région, demander aux élèves

de faire des connexions entre les caractéristiques régionales. Par exemple : « Décrivez les différences entre les Appalaches et les Rocheuses. Comment sont-elles dessinées différemment sur une carte physique pour montrer ces différences ?

- a. La Région du Nord-Est
 - b. La Région du Sud-Ouest
 - c. La Région de l'Ouest
 - d. La Région du Midwest
10. Avec toute la classe, prédire en quoi la vie pourrait être différente pour les gens des diverses régions, en se basant sur l'analyse des ressources. Demander aux élèves d'utiliser les preuves des ressources pour appuyer leurs affirmations. Par exemple, « D'après la carte de la population, je prédis que beaucoup de gens dans le Nord-Est habitent dans les villes, mais que beaucoup de gens dans le Midwest vivent dans des fermes. Je pense cela parce que la carte montre que la densité de population est faible dans beaucoup d'États du Midwest. »
11. Dire: « Maintenant que nous avons plus de connaissances de base sur chaque région, nous allons apprendre comment les humains et l'environnement interagissent dans chaque région. Nous commencerons par des processus physiques - comment le relief affecte les gens. »
12. Initier les élèves aux processus physiques ayant un impact sur la terre en leur faisant lire [Érosion et altération](#).
13. En lisant, les élèves devraient prendre des notes sur les causes et les effets de l'érosion et de l'altération. Mener une discussion avec les élèves pour s'assurer qu'ils comprennent ce qu'ils ont lu. Questions d'orientation possibles :
- a. Quelle est la cause de l'érosion ?
 - b. Comment contrôler l'érosion ?
 - c. Comment les humains contribuent-ils au processus d'érosion ?
 - d. Quels sont certains endroits qui ont été touchés par les trois types d'érosion ?
14. Dire : « Ces processus physiques sont en général lents et ils peuvent façonner la terre pendant de nombreuses années. Cependant, il existe également des moyens par lesquels la nature agit sur notre vie de manière plus rapide et plus immédiate. »
15. Demander aux élèves d'identifier la catastrophe naturelle la plus susceptible de se produire dans la région : tornades, ouragans, inondations, incendies de forêt, tremblements de terre, volcans, ou orages violents. Demander aux élèves de regarder les photos de diverses catastrophes naturelles. Exemples où trouver des photos de catastrophes naturelles :
- [National Geographic: Eye in the Sky – Nature's Fury](#)
 - [Hurricane Matthew Hits Haiti](#)
 - [Signs of Katrina Linger in the Marshes](#)
 - [Tropical Storm Bill from the International Space Station](#)
 - [Volcanoes National Park, Hawaii](#)
 - [Search and Rescue Operations by Boat in Ascension Parish after Flooding](#)
 - [Firefighter Working to Put Out a Wildfire](#)
 - [Remains of the Bank, Spooner, Minn. After Forest Fire](#)
 - [Close Up of Lava Flow in Hawaii after Kilauea Volcano Eruption](#)
 - [Eruption of Mt. St. Helens, Washington May 18, 1980](#)
 - [South Napa Earthquake 2014](#)
 - [Aerial View of a Portion of the San Andreas Fault](#)

16. Projeter une carte des États-Unis. Indiquer certaines des régions où les catastrophes naturelles sont les plus susceptibles de se produire (par exemple, les tornades dans le Midwest, les ouragans dans le golfe du Mexique et sur les côtes de l'Atlantique, les tremblements de terre le long de la côte ouest et les volcans dans l'Ouest ou la région du Pacifique.)
17. Discuter des raisons pour lesquelles un type d'événement naturel est plus susceptible de se produire dans une région qu'une autre. Par exemple, expliquer que de nombreux ouragans au large de la côte ouest de l'Afrique traversent l'Atlantique et le golfe du Mexique, en augmentant de force en chemin. Diviser les élèves en groupes et demander à chaque groupe de faire des recherches sur une catastrophe naturelle afin de répondre aux questions suivantes.
 - a. Comment la terre change-t-elle après une catastrophe naturelle ?
 - b. Comment une catastrophe naturelle affecte-t-elle la vie des gens ?
18. Dire : « Les catastrophes naturelles sont les principaux moyens par lesquels l'environnement et la géographie modifient la vie des gens. Maintenant, nous allons discuter de la façon dont les gens modifient l'environnement. » Afficher cette déclaration: **Les gens devraient pouvoir modifier les terres et les étendues d'eau au profit du développement humain même si cela a un impact négatif sur les animaux et les plantes.** Permettre aux élèves de répondre à cette affirmation dans un court paragraphe ou de discuter par deux.
19. Répartir les élèves en groupes. Fournir aux élèves une liste d'exemples d'environnements modifiés par des personnes (par exemple, le barrage Hoover, le lac Mead, le fleuve Mississippi, le Western Grand Canyon, le barrage de la vallée du Tennessee, le barrage Grand Coulee, l'irrigation dans la vallée centrale de la Californie, l'exploitation minière dans les zones montagneuses, le pâturage du bétail).
20. Donner à chaque groupe un exemple à étudier et demander aux élèves de faire des recherches sur cet exemple. Fournir aux élèves de courts articles ou des vidéos.
21. Demander aux élèves de présenter leurs résultats à la classe. Les présentateurs doivent identifier le lieu par rapport à la région des États-Unis, expliquer la modification et ses avantages et/ou désavantages. Demander à tous les élèves d'étiqueter chaque lieu de modifications des terres et des eaux sur une carte des États-Unis et puis leur dire qu'ils devront être en accord ou en désaccord avec la déclaration originale en utilisant les preuves des présentations de classe.
22. Une fois que tous les groupes auront présenté leurs recherches et leurs conclusions, afficher à nouveau la même déclaration : **Les gens devraient pouvoir modifier les terres et les étendues d'eau au profit du développement humain même si cela a un impact négatif sur les animaux et les plantes.** Demander aux élèves de répondre dans un court paragraphe en utilisant les preuves de leur présentation et de celles de leurs camarades de classe.
23. Dire : « Maintenant que vous êtes des experts de la géographie de chaque région, vous allez expliquer comment elle affecte la vie des personnes vivant dans chaque région.»
24. Diviser les élèves en 5 groupes. Distribuer à chaque groupe un paquet de photos de la culture, des loisirs et des produits qui sont spécifiques à chaque région du pays. Demander aux élèves de discuter des photos et de déterminer quelle région du pays leur a été attribuée.
25. Demander aux élèves d'utiliser les informations de leurs cartes pour relier chaque image à la géographie de la région. Par exemple, projeter « Région des États-Unis : l'Ouest » avec des photos de surf, de ski, de bois de construction, et des toits de Seattle. Les élèves utilisent les cartes pour relier l'océan Pacifique au surf, les Rocheuses au ski, les fortes précipitations au grand nombre d'arbres pour le bois d'oeuvre et l'emplacement de Seattle à une voie navigable importante. Répéter le processus pour chacune des cinq régions des États-Unis.
26. Dire : « Maintenant, chaque groupe va présenter sa région des États-Unis. Pendant sa présentation, veuillez à prendre des notes parce qu'à la fin des présentations, vous devrez expliquer quelle région vous aimeriez le plus et le moins visiter et pourquoi. » Demander à chaque groupe de présenter les informations sur sa région à la classe. Pendant que les groupes présentent, les autres élèves devraient prendre des notes.

27. Demander aux élèves d'écrire deux paragraphes pour répondre à la question suivante : « Quelle région des États-Unis est-ce que tu aimerais le plus visiter et pourquoi ? Quelle région est-ce que tu ne veux pas visiter et pourquoi ? » Dire aux élèves qu'ils devraient utiliser des preuves de l'unité et faire au moins référence aux caractéristiques de leurs cartes. Avec leur réponse, demander aux élèves de créer une carte des États-Unis qui identifie l'emplacement de leur région et les principales caractéristiques géographiques. Ramasser ces travaux pour les noter.

[1] <http://www.definition-of.com/Physical+Feature>

Régions des États-Unis

| Région | Quelle est l'influence des caractéristiques physiques sur cette région? | Comment la densité de population de la région est-elle liée à la vie dans la région? | Quel est l'impact des ressources naturelles sur cette région? |
|--------|---|--|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Régions des États-Unis (complété)

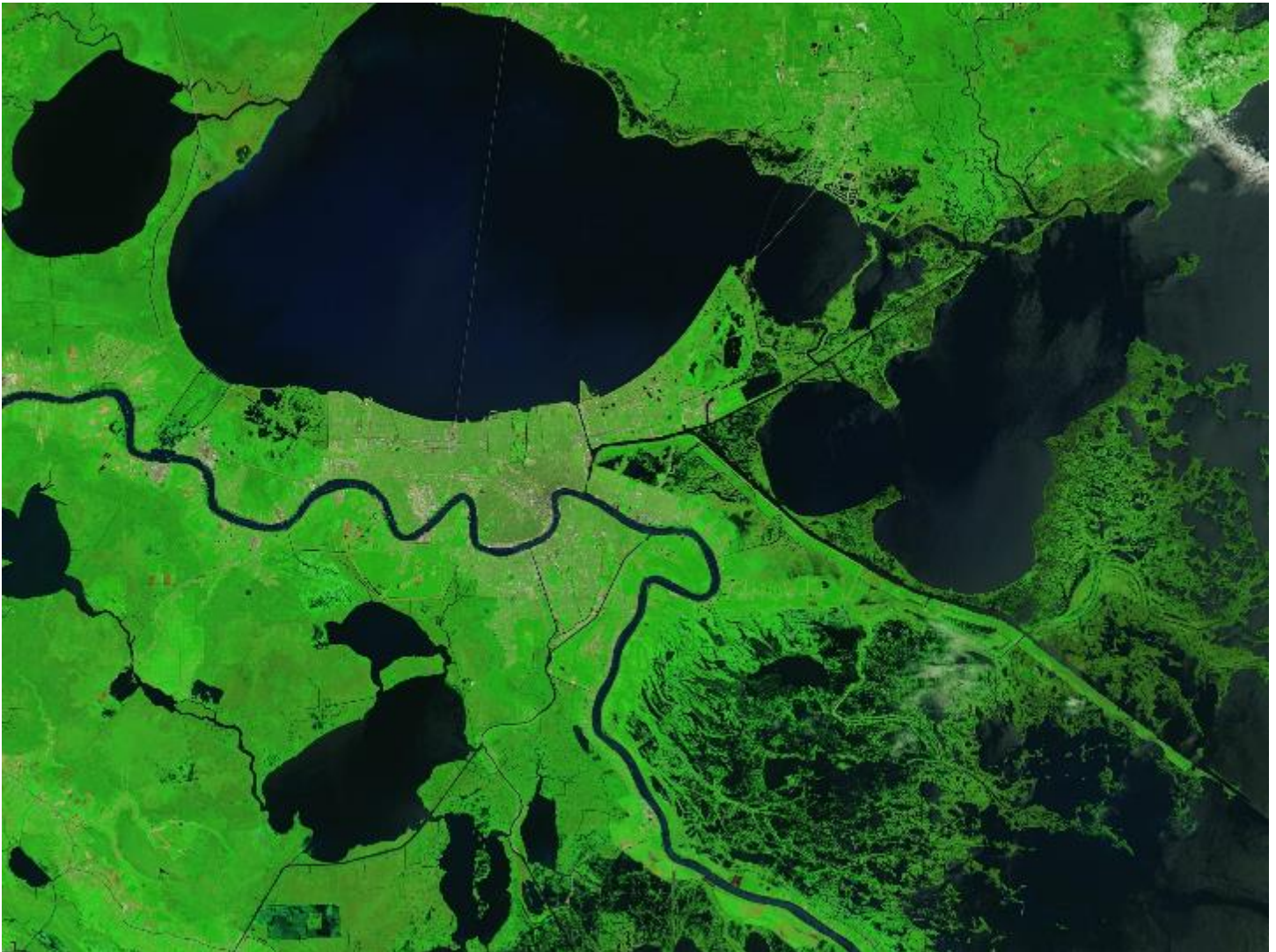
| Région | Quelle est l'influence des caractéristiques physiques sur cette région? | Comment la densité de population de la région est-elle liée à la vie dans la région? | Quel est l'impact des ressources naturelles sur cette région? |
|-----------|--|---|--|
| Sud-Est | Tourisme le long des plages du golfe du Mexique et de la côte Atlantique. | Les zones les plus densément peuplées semblent se trouver le long des cours d'eau ou dans certaines grandes villes comme Atlanta. | Les fruits de mer sont à la base d'une grande partie de la cuisine du Sud dans des plats comme le gombo ou le poisson frit. L'industrie pétrolière crée de nombreux emplois dans le Golfe. |
| Nord-Est | Les côtes et les voies navigables facilitent la navigation et le transport dans les villes. Elles rendent également possibles la navigation de plaisance et les loisirs sur la côte. | La forte densité de population signifie qu'il y a beaucoup de grandes villes dans le Nord-Est, avec des populations diverses. | Les forêts et les poissons semblent avoir un impact sur les loisirs et la cuisine locale. |
| Midwest | Les terres plates des Grandes Plaines sont d'excellentes terres agricoles. Les étendues d'eau comme les Grands Lacs favorisent le transport. | Il y a une forte densité de population dans des villes comme Chicago, mais une faible densité de population dans les grandes étendues de terres agricoles. | Il y a beaucoup d'emplois dans les mines de charbon à travers toute la région. |
| Sud-Ouest | Les reliefs comme le Grand Canyon sont d'énormes attractions touristiques et encouragent les activités récréatives telles que la randonnée. Le partage de la frontière mexicaine influence énormément la culture et la population. | Il y a de grandes étendues avec une faible densité de population, ce qui préserve la beauté naturelle de la terre dans de nombreuses régions. | Il y a beaucoup d'artisanat local et de bijoux en cuivre. |
| Ouest | Des caractéristiques physiques spectaculaires comme la côte du Pacifique, les montagnes Rocheuses et la chaîne des Cascades, rendent les loisirs de plein air très populaires. | La forte densité de population se trouve dans les grandes villes du littoral et cette densité urbaine produit des métropoles aux populations très diverses. | Le poisson constitue une grande partie de la nourriture près de la côte. L'or a conduit à la ruée vers l'or. |

L'ouragan Matthew frappe Haiti¹⁵



¹⁵ Cette image a été créée par la NASA. Elle est disponible en ligne à https://www.nasa.gov/mission_pages/hurricanes/images/index.html.

Les traces de Katrina subsistent dans les marais¹⁶



¹⁶ Cette image a été créée par la NASA. Elle est disponible en ligne à https://www.nasa.gov/mission_pages/hurricanes/images/index.html.

La tempête tropicale Bill vue de la Station spatiale internationale¹⁷



¹⁷ Cette image a été créée par la NASA. Elle est disponible en ligne à https://www.nasa.gov/mission_pages/hurricanes/images/index.html.

Le parc national des volcans d'Hawaï¹⁸



¹⁸ Cette carte est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <https://www.loc.gov/resource/highsm.04489/>.

Opérations de recherche et de sauvetage par bateau dans la paroisse d'Ascension après les inondations¹⁹



¹⁹ Cette image a été créée par la FEMA. Elle est disponible à <https://www.fema.gov/media-library/assets/images/122743>.

Pompier au travail en train d'éteindre un feu de forêt²⁰



²⁰ Cette image a été créée par la FEMA. Elle est disponible en ligne à <https://www.fema.gov/media-library/assets/images/115285>.

Les restes de la banque de Spooner, dans le Minnesota, après un feu de forêt²¹



²¹ Cette carte est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <https://www.loc.gov/item/ggb2004008603/>.

Gros plan de la coulée de lave à Hawaï après l'éruption du volcan Kiliauea ²²



²² Cette image a été créée par la FEMA. Elle est disponible en ligne à <https://www.fema.gov/media-library/assets/images/100579>.

Éruption du mont Saint Helens, dans l'État de Washington, le 18 mai 1980²³



²³ Cette image a été créée par la FEMA. Elle est disponible en ligne à <https://www.fema.gov/media-library/assets/images/37848>.

Le tremblement de terre dans le sud du comté de Napa en 2014²⁴



²⁴ Cette image a été créée par l'Institut d'études géologiques des États-Unis. Elle est disponible en ligne à <https://www.usgs.gov/media/images/2014-south-napa-ca-m6-earthquake-august-24>.

Vue aérienne d'une partie de la faille de San Andreas²⁵



²⁵ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <https://www.loc.gov/item/2013631261/>.

Évaluation de l'unité une

Objectif de la séquence: Les élèves écriront une rédaction répondant à la question suivante: quel impact la géographie et les caractéristiques physiques ont-elles sur les activités économiques et les cultures?

Durée suggérée de la séquence: 2 séances

Consignes pour l'élève: Utilise tes connaissances en histoire et tes ressources de l'unité pour écrire une courte rédaction répondant à la question : quel impact la géographie et les caractéristiques physiques ont-elles sur les activités économiques et les cultures? En écrivant, réfléchis à l'influence de la géographie sur la vie quotidienne des gens, à la façon dont les catastrophes naturelles affectent les gens et aux causes des différences dans chaque région du pays.

Notes pour l'enseignant: En complétant cette évaluation, les élèves acquièrent les compétences de fin de grade pour les sciences sociales GLEs 4.4.2, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3, 4.6.1. Ils acquièrent aussi les compétences de fin de grade des [ELA/Literacy Standards](#): W.4.2

Présentation de l'unité deux

Objectif de la séquence : Les élèves examineront l'impact de l'exploration européenne et de la colonisation des Amériques sur la population indigène, les frontières, le territoire et les terres.

Durée suggérée de la séquence : 5 semaines

Grade 4 : Contenu

L'Amérique des premiers temps

En quoi l'exploration et la colonisation changent-elles les populations, les frontières et les terres ?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [Les premières explorations](#) (4.1.1, 4.1.2, 4.2.1)
2. [Les colonies américaines](#) (4.1.1, 4.1.2, 4.2.3, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3, 4.9.2)

Evaluation de l'unité : Dans une courte rédaction, les élèves répondront à la question : en quoi l'exploration et la colonisation changent-elles les populations, les frontières et les terres ?

| Unité deux : L'Amérique des premiers temps | Sujet un : Les premières explorations Sujet deux : Les colonies américaines |
|--|--|
| <p><i>Les connexions clés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'exploration européenne et la colonisation de l'Amérique qui a découlé de celle-ci était motivée par des raisons économiques et religieuses</i> • <i>Le développement des Etats-Unis a été influencé par la géographie et par les ressources naturelles disponibles</i> | |
| Compétences de fin de grade (GLEs) | Contenu et concepts essentiels |
| <p>4.2.1 Expliquer en quoi les premières explorations ont eu une influence sur les frontières et sur le développement des Etats-Unis</p> | <p>Dans l'unité deux, la compétence 4.2.1 évoque l'exploration européenne en-dehors des États-Unis pour poser les bases de l'apprentissage concernant l'exploration espagnole qui s'est étendue jusqu'au Sud-Ouest des États-Unis. La compréhension de cette étape sera importante dans les unités suivantes qui aborderont l'expansion vers l'Ouest.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les motivations des premiers explorateurs européens (gagner l'accès aux épices et aux ressources naturelles, trouver une route maritime pour accéder aux ressources de l'Asie au lieu de la route terrestre, réclamer de nouveaux territoires en tant que pays européens pour augmenter leur richesse) • Expliquer les défis auxquels les premiers explorateurs européens ont dû faire face (traverser les océans, naviguer vers la bonne destination, s'assurer d'être soutenu financièrement par les pays européens, entrer en guerre avec les peuples indigènes pour prendre le contrôle de leurs terres) • Expliquer comment l'expansion européenne a influencé les frontières et le territoire des pays européens en créant des colonies en Amérique du Nord et en Amérique du Sud • Expliquer comment la colonisation européenne a influencé les frontières et le territoire des Amériques du Nord et du Sud en revendiquant des territoires par la confiscation des terres et en diffusant des langues européennes (anglais, français, espagnol et portugais) • Expliquer comment des conflits ont émergé de la colonisation (les peuples indigènes se sont battus contre les explorateurs européens et contre les armées pour garder leurs terres et leurs ressources), et expliquer de même qu'une coopération s'est mise en place (échange de biens) • Expliquer comment la colonisation européenne a affecté les Amérindiens (nombre de morts en masse à cause des maladies apportées par les Européens, nombre de morts en masse à cause des guerres contre les Européens, perte du territoire et des ressources au profit des colons Européens, échange des ressources telles que les armes à feu, d'outils, de chevaux) |
| <p>4.2.3 Expliquer la migration volontaire des peuples et ce que celle-ci signifie</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les raisons pour lesquelles les colonies de Jamestown et de Plymouth se sont établies (Jamestown était une entreprise |

| | |
|---|---|
| pour le développement des frontières des Etats-Unis | économique pour l'Angleterre, Plymouth a été établie par des familles recherchant une liberté religieuse) |
| 4.5.2 Analyser comment les caractéristiques physiques d'une région façonnent son développement économique | <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster le climat et les caractéristiques géographiques de Jamestown et de Plymouth • Expliquer comment la vie était différente pour les colons dans les colonies de Jamestown et de Plymouth • Expliquer comment le commerce basé sur l'offre et la demande de ressources naturelles s'est développé entre les colonies situées aux Etats-Unis et les pays européens • Expliquer pourquoi l'esclavage était plus important dans les colonies du Sud que dans celles du Nord • Expliquer comment la géographie et le climat ont créé une expansion inégale de l'esclavage à travers les colonies |
| 4.5.3 Identifier et expliquer en quoi les caractéristiques physiques d'une région ont influencé l'installation humaine | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la géographie et le climat ont affecté la survie des colons • Expliquer comment les colons et les peuples amérindiens ont interagi pour assurer la survie des colons (échange et troc pour des biens et des cultures agricoles) |
| 4.9.2 Identifier des exemples de ressources humaines, naturelles et en capital et expliquer comment celles-ci sont utilisées pour produire des biens et fournir des services | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier des exemples de ressources humaines, naturelles et de capital, utilisées dans l'échange de biens entre les colonies basées aux Etats-Unis et les pays européens. • Identifier les ressources naturelles recherchées par les Européens, ainsi que les raisons pour lesquelles ils recherchaient ces ressources. • Expliquer comment les pays européens ont utilisé les ressources en capital pour accéder aux ressources naturelles en Amérique du Nord. • Expliquer comment les ressources naturelles provenant des colonies étaient exportées vers les pays européens et utilisées pour la production de produits finis. |
| 4.1.1 Construire des frises chronologiques où figurent des événements historiques | <ul style="list-style-type: none"> • Construire une frise chronologique de l'exploration européenne et de la colonisation en Amérique du Nord (l'exploration de C. Colomb de 1492, la première exploration française en Amérique du Nord, la première exploration britannique en Amérique du Nord, la première exploration espagnole en Amérique du Nord, les établissements des colonies de Jamestown et de Plymouth) |
| 4.1.2 Utiliser des frises chronologiques pour expliquer les changements causés par la migration de peuples ou encore l'expansion des frontières des Etats-Unis au fil du temps | <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les cartes du monde avant et après l'exploration européenne des Amériques du Nord et du Sud • Utiliser une frise chronologique pour expliquer quels pays européens se sont installés en premier lieu et dans quelles parties des Etats-Unis, puis où ils se sont installés |
| 4.1.4 S'exprimer à l'écrit de façon claire et cohérente pour : <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les points de vue du passé et du | <p><i>Les options pour couvrir la compétence 4.1.4 dans cette unité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les points de vue des Amérindiens avec ceux des explorateurs européens pendant les premières explorations de l'Amérique. |

| | |
|---|--|
| <p>présent à propos d'un thème historique donné</p> <ul style="list-style-type: none">• Mener une recherche simple• Résumer des actions/événements et en expliquer l'importance• Faire la différence entre les 5 régions des Etats-Unis | <ul style="list-style-type: none">• Mener une recherche simple sur les colonies américaines• Résumer les événements des premières explorations européennes en Amérique• Faire la différence entre les colonies côtières du Sud-Est et celles du Nord-Est des Etats-Unis. |
|---|--|

Contenu pédagogique de l'unité deux

Sujet un : Les premières explorations (4.1.3-4, 4.2.1, 4.2.3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves apprennent que bien que la terre elle-même n'ait pas changé, les explorations ont modifié la carte lorsque les Européens "ont découvert" le Nouveau Monde. L'exploration des Amériques par les Européens leur a permis de s'ouvrir vers de nouveaux horizons et de transformer leur perception du monde.

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [L'impact de l'exploration Européenne](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment et pourquoi la carte du monde a-t-elle changé après l'exploration des Amériques par les Européens ?
- En quoi cette exploration a-t-elle affecté les frontières nationales ?
- En quoi cette exploration pourrait-elle affecter plus tard la formation des Etats-Unis ?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation :

Les élèves rédigent un paragraphe en réponse à la question : "Quels ont été les effets de l'exploration européenne sur l'Europe et sur les Amériques ?"

Grade 4 Fiche pédagogique : L'impact de l'exploration européenne

Unité deux : L'Amérique des premiers temps. Sujet un : Les premières explorations

Objectif de la séquence : Les élèves étudient la façon dont l'exploration des Amériques par les Européens a changé les cartes et population de ce qui deviendra par la suite les États-Unis. Cette étude sera structurée par le contraste de cartes et d'images datant d'avant et d'après la "découverte" des Amériques par les Européens. Les élèves reviendront sur cette étude à propos de ce changement tout au long de la séquence.

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Matériel : La carte du monde datant de 1482, La carte muette du monde, La carte des langues du monde, L'outil d'analyse de source primaire, le texte sur [Le temps des explorations](#), le texte sur [L'Histoire des Amérindiens](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans l'unité une, nous avons vu la vie dans les cinq régions des États-Unis pendant les temps modernes. Nous avons appris que la géographie joue un rôle important dans la vie des gens de chaque région, mais nous pouvons approfondir davantage. Au fil du temps, l'activité humaine a aussi changé nos vies aux États-Unis."
2. Afficher la photo d'une [forêt](#) près de la photo d'une [grande ville](#) américaine afin de contraster les deux. Demander aux élèves d'observer les différences. Décrire brièvement la photo de la grande ville. Puis, dire : "Il y a six cents ans, cette zone ressemblait probablement plus à cela." Montrer la forêt.
3. Afficher la photo d'[Amérindiens](#) près de la photo d'un [groupe multiracial d'Américains d'aujourd'hui](#) afin de contraster les deux. Demander aux élèves d'observer les différences. Dire : "Aujourd'hui, les États-Unis sont composés de gens d'origines et de races différentes. Il y a six cents ans, les Amérindiens étaient les seuls à vivre sur ces terres."
4. Afficher « La carte du monde datant de 1482 » ainsi que [la carte du monde moderne](#) afin de contraster les deux. Demander aux élèves d'observer les différences. Dire : "Il y a six cents ans, les Européens pensaient que le monde ressemblait à ça." Montrer la carte de 1482. Dire : "Aujourd'hui, nous allons découvrir comment les explorations européennes les ont amenés à reconnaître qu'en fait, le monde ressemble plus à ceci."
5. Ecrire les mots *frontière*, *territoire*, et *explorer* au tableau puis lire/afficher les définitions suivantes :
 - **Frontière**²⁶: la ligne qui sépare un pays, un État ou une région d'un(e) autre
 - **Territoire**²⁷: une zone géographique appartenant à un gouvernement ou étant sous le contrôle d'un gouvernement
 - **Explorer**²⁸: voyager dans le but de la découverte ou de l'aventure
6. Fournir des informations sur les cartes des premiers temps si nécessaire pour que les élèves soient capables de réagir à la carte datant de 1482. Remarque : Le [guide de l'enseignant de la Bibliothèque du Congrès](#) (LOC's Teacher Guide) peut s'avérer être utile pour préparer les élèves.
7. Donner accès aux élèves à « La carte du monde datant de 1482 » et à la copie de « L'outil d'analyse de source primaire ». Rappeler aux élèves les différences entre une source primaire et une source secondaire. Inciter les élèves à poser des questions au fur et à mesure qu'ils font des observations sur ce qu'ils voient sur la carte. Porter l'attention des élèves sur le moment où cette carte a été créée et sur la façon dont cela affecte ce que l'on y voit.
8. Donner accès aux élèves à [La carte muette du monde](#) moderne. Demander aux élèves de dessiner un

²⁶ <http://www.dictionary.com/browse/border>

²⁷ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=territory>

²⁸ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=explore>

diagramme de Venn et de le remplir en comparant et en contrastant les deux cartes.

9. Donner accès aux élèves « au temps des explorations ». Leur demander s’il s’agit d’une source primaire ou d’une source secondaire. Ensuite, demander aux élèves de se mettre par deux pour lire, en s’assurant qu’il y ait un bon lecteur dans chaque binôme. Initier une discussion de classe à propos des motivations des explorateurs européens et des défis auxquels ils ont pu faire face. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves provenant du texte et de leurs connaissances personnelles pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - Quel était le motif principal de l’exploration européenne ?
 - Pouvez-vous nommer quelques-uns des défis auxquels les explorateurs ont dû faire face ?S’assurer que les élèves utilisent des preuves provenant de la source pour étayer leurs réponses.
10. Afficher « La carte des langues du monde » pour voir les langues parlées dans chaque pays de la partie occidentale du globe. Demander aux élèves de faire le lien entre leur lecture et la carte.
11. Mener une discussion rapide sur l’impact de l’exploration européenne. En classe entière, discuter du contraste entre la photo d’[avant](#) et celle d’[après](#) l’exploration européenne. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves provenant des photos et de leurs connaissances personnelles pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - Comment l’exploration a-t-elle affecté les frontières ou le territoire pour les pays européens et dans les endroits explorés ?
 - Comment l’exploration européenne a-t-elle pu changer la culture des Européens ?
 - Quels sont les conflits qui ont pu émerger pendant l’expansion de l’exploration ?
12. Dire : “Même si les Amériques étaient considérées comme de nouvelles découvertes pour les Européens, ces terres étaient déjà habitées par les Amérindiens depuis des milliers d’années.” Faire lire aux élèves un extrait (en commençant par le quatrième paragraphe) de [L’Histoire des Amérindiens](#). Mener une discussion en classe entière sur l’impact de l’exploration Européenne sur les Amérindiens. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves tirées du texte pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - Quel a été l’impact de l’exploration Européenne sur les Amérindiens ?
 - Les Européens avaient-ils le droit d’explorer les terres du Nouveau Monde ?
13. Afficher les cartes et les photos des gens du début de l’activité afin de les contraster. Demander : “Quels ont été les effets de l’exploration européenne sur l’Europe et sur les Amériques ?” Demander aux élèves de répondre en un court paragraphe en utilisant des preuves provenant de leurs sources et de la discussion de classe. Noter les réponses écrites en vous basant sur « la grille d’évaluation de réponse étendue pour le LEAP en sciences sociales ».

La carte du monde datant de 1482²⁹



²⁹ Cette carte est au domaine public et est disponible en ligne sur <https://www.loc.gov/item/48042060/>.

L'outil d'analyse de source primaire³⁰



PRIMARY SOURCE ANALYSIS TOOL

| OBSERVE | REFLECT | QUESTION |
|---------|---------|----------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

FURTHER INVESTIGATION

³⁰ Cet outil est au domaine public et est gracieusement offerte par la Bibliothèque du Congrès. Il est disponible en ligne sur http://www.loc.gov/teachers/usingprimarysources/resources/Primary_Source_Analysis_Tool.pdf.

La carte des langues du monde³¹



³¹ Cette carte est au domaine public et est disponible sur le site https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/92/Languages_of_the_American_Continent.png.

Diagramme de Venn pour comparer et contraster les cartes du monde

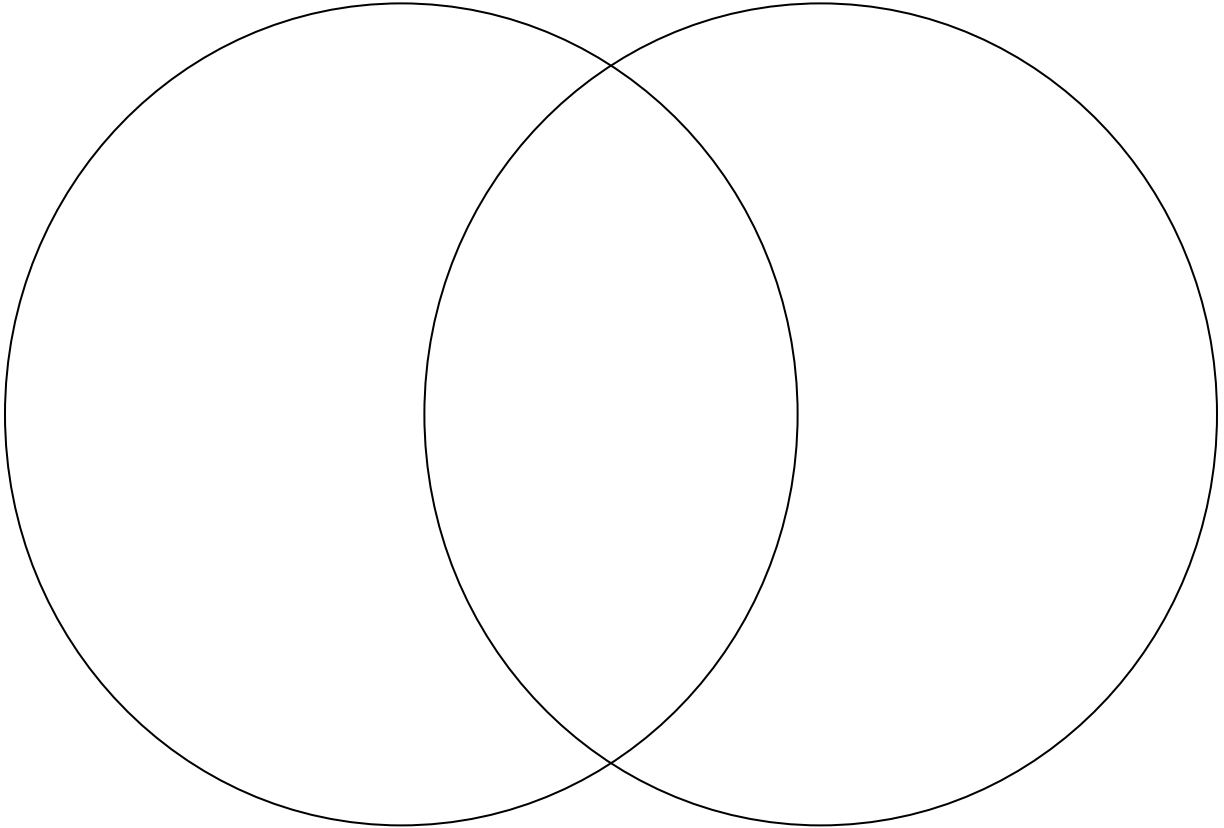


Diagramme de Venn pour comparer et contraster les cartes du monde (complété)

La carte du monde
datant de 1492

Il y manque les
Amériques.

Il y a plus de terre que
d'eau.

*-Montre le globe
en entier.*

*-Affiche l'eau et la
terre.*

*-Inclut les
latitudes et les
longitudes.*

La carte du monde
moderne

Inclut les 7
continents.

Plus d'eau que de
terre.

Contenu pédagogique de l'unité deux

Sujet deux : Les colonies américaines (4.1.2-4, 4.2.1-3, 4.4.7, 4.5.3, 4.9.7)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves apprennent que la géographie régionale a profondément façonné la vie, la culture et l'économie des colonies. Jamestown a été fondée dans un but lucratif et s'est adaptée au climat en tant que colonie agricole, cultivant le tabac comme culture de rente. Alors que Plymouth au contraire, était peuplée par des familles entières recherchant une liberté de religion. Ces familles arrivaient à survivre grâce à une agriculture de subsistance, mais n'arrivaient pas à obtenir un rendement élevé de cultures à cause du climat inadéquat. La vie s'est avérée extrêmement différente d'une colonie à l'autre, à cause des raisons de la colonisation et à cause de la géographie des terres où les colons se sont installés.

Durée suggérée de la séquence : 6 à 7 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Le conte de deux colonies](#)

Pour approfondir des questions clés :

- En quoi les raisons de la migration des colons ont-elles influencé le choix dans leur lieu d'installation ?
- En quoi la géographie a-t-elle influencé la vie et les activités économiques dans les colonies ?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation :

- Les élèves rédigent un paragraphe comparatif sur les colonies de Jamestown et de Plymouth.
- Les élèves rédigent un paragraphe en réponse à la question : qu'est-ce qui influence le plus le développement des nouvelles installations : les gens ou la géographie ?

Grade 4 Fiche pédagogique : Le conte de deux colonies

Unité deux : L'Amérique des premiers temps. Sujet deux : Les colonies américaines

Objectif de la séquence : Les élèves analysent la relation entre les premiers colons américains et la géographie régionale. Les élèves appliquent leurs connaissances de la géographie et des cultures régionales contemporaines à un contexte historique. Grâce à une analyse comparative de Jamestown et de Plymouth, les élèves étudient l'influence des terres sur les nouvelles colonies.

Durée suggérée de la séquence : 4 à 5 séances

Matériel : [la carte coloniale vierge](#), les cartes de l'unité précédente, les textes de l'[Amérique coloniale](#) et des [colonies](#), les ensembles de documents primaires sélectionnés de [Jamestown](#) et [Plymouth](#), [Jamestown](#) et [Un colon de Jamestown décrit la vie en Virginie](#), [la carte de la traite négrière transatlantique](#).

Déroulement de la séquence :

1. Afficher une [frise chronologique](#) avec les dates des principales explorations européennes et des premières colonies. Dire : « Plus de cent ans après que Christophe Colomb a traversé l'océan, les premiers colons européens se sont installés définitivement en Amérique du Nord. La vie en Amérique du Nord était extrêmement différente d'une colonie à l'autre. Nous allons étudier les raisons pour lesquelles deux colonies, Jamestown et Plymouth, sont devenues finalement si différentes. »
2. Écrire le mot *colonie* au tableau et lire ou projeter la définition suivante³³ :
 - Colonie : Une zone contrôlée par un pays ou appartenant à un pays et située généralement loin de celui-ci.
3. Distribuer une [carte vierge des colonies](#). Demander aux élèves de légender la Virginie et le Massachusetts. Leur demander ensuite de légender les colonies de Jamestown (Virginie) et de Plymouth (Massachusetts).
4. Dire : « Ce sont deux des plus anciennes colonies des Amériques. Pourquoi les colons européens ont-ils commencé sur la côte Est ? Pourquoi n'ont-ils pas colonisé la Californie ? » Demander à un élève de répondre. Dire : « Oui, la côte Est de l'Amérique du Nord est la côte la plus proche de l'Europe. L'histoire des États-Unis commence sur la côte Est avec ces colonies. La plupart des terres à l'Ouest ne seront pas encore explorées par les Anglais avant de nombreuses années. Comme nous l'avons vu dans notre [frise chronologique](#), il y avait d'autres explorateurs européens dans l'Ouest. » Afficher à nouveau la frise chronologique et demander : « Quel est le pays européen qui explorait l'Ouest ? », lire les noms de certains explorateurs dans la frise chronologique pour guider les élèves. Ensuite, demander aux élèves de revoir leurs cartes des colonies de Jamestown et de Plymouth. Poser les questions suivantes : Que remarquez-vous sur l'emplacement des deux colonies ? » Permettre aux élèves de tirer plusieurs conclusions, notamment le fait qu'elles sont situées le long du littoral.
5. Demander aux élèves de prendre leurs atlas ou cartes de l'unité précédente en guise de référence. Demander : « En fonction du climat et de la géographie de cette région, à quoi ressemblait la vie dans chaque colonie ? Y avait-il des différences de climat entre les sites de Plymouth et de Jamestown ? Quels sont les avantages ou les difficultés géographiques ou climatiques auxquels les colons pouvaient faire face ? En quoi la vie et le travail pourraient-ils être similaires ou différents entre Jamestown et Plymouth ? » Laisser le temps aux élèves de noter leurs idées sur chaque question, puis demander aux élèves de faire part de leurs réflexions à un partenaire.
6. Lire « l'Amérique coloniale » à haute voix. Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes :
 - Pourquoi certains citoyens anglais souhaitaient-ils émigrer vers les colonies de Jamestown ou de Plymouth ?
 - Qu'ont fait les colons pour assurer leur survie ? (Encourager les élèves à utiliser le terme *troc* ou *échange* lors qu'ils discutent des relations avec les autochtones.)

- Qu'est-ce que les Européens devaient troquer ou échanger avec d'autres groupes pour obtenir de l'aide ou de la nourriture ?
- Comment la géographie et/ou le climat ont-ils affecté la survie des colons ?

Vérifier l'exactitude des informations avant de continuer.

7. Sélectionner les documents principaux pour [Jamestown](#) et [Plymouth](#). Diviser la classe en deux, en attribuant une colonie à chaque moitié de la classe. Si les articles sont imprimés pour que les élèves y prennent des notes, s'assurer de ne pas imprimer la section des commentaires sur l'article de Plymouth. Demander aux élèves de lire les documents principaux de leur colonie et de répondre aux mêmes questions précédentes. Dire : « Assurez-vous de devenir un expert de votre colonie, car vous devrez enseigner à un camarade de classe de l'autre groupe. » Permettre aux élèves de travailler en binômes au sein de leur groupe. Remarque : s'assurer que la sélection de documents montre clairement que les colons étaient engagés dans le troc.
8. Utiliser [la méthode de travail en binôme \(méthode Kagan\)](#) pour que les élèves se lèvent et trouvent un partenaire. Pendant la présentation de leurs camarades, les élèves prennent des notes.
9. Demander aux élèves de retourner à leur place. Demander : « En quoi la vie était-elle différente dans ces deux colonies ? Pourquoi Plymouth et Jamestown étaient-elles finalement si différentes ? Était-ce à cause des gens ou de la terre ? » Demander aux élèves, à travers la rédaction d'un court paragraphe, d'affirmer clairement s'il s'agit de la terre ou des gens et d'étayer leurs réponses par des preuves provenant de leurs sources. Passer dans les rangs pour lire les réponses des élèves. Initier le débat entre des élèves qui auraient des réponses contradictoires.
10. Dire : « Nous avons appris que Jamestown a connu un premier hiver particulièrement difficile. Des années plus tard, la colonie sera considérée comme une réussite. Nous allons étudier comment cette transformation s'est produite. »
11. Fournir aux élèves des exemplaires de « Jamestown ». Demander aux élèves d'identifier et d'écrire les défis auxquels les colons ont eu à faire face et la façon dont ils les ont surmontés. Lire « Jamestown » à haute voix à la classe.
12. Initier une brève discussion sur les colons et sur la main d'œuvre nécessaire pour faire de Jamestown une réussite. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à apporter des preuves tirées de leurs connaissances personnelles pour soutenir leur évaluation de la colonie.
13. Dire : « Il y avait un élément important et pertinent qui a contribué à faire de Jamestown une colonie prospère. »
14. Écrire le mot *esclave* sur le tableau et lire ou projeter la définition suivante³⁴ :
 - Une personne qui appartient légalement à une autre.
15. Dire : « L'esclavage dans les Amériques a commencé bien avant que les États-Unis n'aient existé et il s'est poursuivi jusqu'à la fin de la guerre de Sécession, en 1865. Aujourd'hui, nous allons voir comment la géographie a influencé l'établissement de l'esclavage dans les colonies du Sud ». Remarque : l'enseignant peut faire référence à cet [article](#) sur l'enseignement de l'esclavage à l'école primaire.
16. Afficher une [carte de la traite négrière transatlantique](#). Demander : « D'où venaient les esclaves ? Comment ont-ils été amenés dans les Amériques ? » Montrer des images du [Passage du milieu](#) (The Middle Passage) et lire [ce qui suit](#). Demander aux élèves de comparer la migration forcée des Africains à la migration volontaire des colons.
17. Afficher une [carte du commerce triangulaire](#). Demander aux élèves de dessiner de mémoire une carte des continents, puis de tracer un triangle au-dessus de l'Océan Atlantique. Expliquer en illustrant sur la carte que les biens de valeur étaient échangés contre des esclaves en Afrique, qui étaient envoyés dans des colonies des Caraïbes. Là, certains étaient échangés contre des biens avant que ce qui restait des biens et des esclaves n'ait été déchargé dans des ports importants pour la vente, tandis que les matières premières étaient collectées auprès des marchands et des agriculteurs pour le voyage retour en Europe. Mener une discussion rapide à propos de l'importance de l'esclavage au sein de ce système de commerce triangulaire. L'esclavage était-il vital

pour l'économie des colonies et de l'Europe ? Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves tirées des sources et de leurs connaissances personnelles pour étayer leurs réponses. Questions possibles :

- Pourquoi l'esclavage était-il plus important en Virginie et dans les autres colonies du Sud qu'à Plymouth ?
- Les colonies avaient-elles toutes le même type d'activité économique ou encore les mêmes matières premières disponibles ?
- Comment la géographie et le climat ont-ils influencé l'expansion inégale de l'esclavage à travers les colonies ?

18. Demander aux élèves de se mettre en groupes et de discuter de la réponse à la question : Quel est l'élément qui en fin de compte a le plus influencé le développement des nouvelles colonies : les gens ou la géographie ? Demander ensuite aux élèves de répondre à cette même question en un paragraphe écrit. Inciter les élèves à utiliser les preuves vues dans l'unité pour développer et étayer leurs réponses.

L'Amérique coloniale³²

Les nations européennes sont venues aux Amériques pour augmenter leur richesse ainsi que pour élargir leur influence en matière de relations internationales. Les Espagnols ont été parmi les premiers Européens à explorer le Nouveau Monde et les premiers à s'installer dans ce pays qui s'appelle à présent les États-Unis.



Les Pèlerins débarquant à Plymouth Rock, décembre 1620

Cependant, dès 1650, l'Angleterre avait établi une présence dominante sur la côte Atlantique. La première colonie fut fondée à Jamestown, Virginie, en 1607. Beaucoup des personnes venues s'installer dans le Nouveau Monde voulaient échapper aux persécutions religieuses. Les Pèlerins, fondateurs de Plymouth, dans le Massachusetts, sont arrivés en 1620. En Virginie tout comme dans le Massachusetts, les colons ont pu prospérer grâce à l'aide des Amérindiens. Les grains du Nouveau Monde tel que le maïs ont permis aux colons de ne pas mourir de faim, tandis qu'en Virginie le tabac représentait une culture de rente importante. Au début des années 1700, les Africains réduits en esclavage représentaient un pourcentage croissant de la population coloniale. A partir de 1770, il y avait plus de 2 millions de personnes qui vivaient et travaillaient dans les 13 colonies britanniques basées en Amérique du Nord.

³² Ce passage est créé par la Bibliothèque de l'Amérique par la Bibliothèque du Congrès. Il est disponible en ligne sur http://www.americaslibrary.gov/jb/colonial/jb_colonial_subj.html.

Jamestown³³

Jamestown a été établie le 14 mai 1607

La *Virginia Company* d'Angleterre a fait un pari audacieux : naviguer vers un nouveau et mystérieux territoire, qu'ils ont appelé par la suite Virginie en l'honneur d'Élisabeth I^{re}, la Reine Vierge, et commencer à s'y installer. Ils ont établi Jamestown, en Virginie, le 14 mai 1607, la première colonie britannique à s'installer de façon permanente en Amérique du Nord. Bien que déterminés, ces colons ne connaissaient pas la gravité des défis auxquels ils allaient faire face.



Le clocher de cette église datant de 1639 était l'un des seuls vestiges de la colonie de Jamestown visible dans les années 1890, au moment où cette photo a été prise.

La moitié des colons de Jamestown étaient des artisans, des artistes, des soldats, et des ouvriers, dont un tailleur, un coiffeur, et deux chirurgiens. L'autre moitié était des "gentlemen", des hommes riches sans profession, qui avaient probablement sous-estimé la difficulté du travail nécessaire à la survie dans le Nouveau Monde. Après huit mois, seulement 60 des 214 pionniers étaient encore en vie. Le capitaine John Smith faisait partie des survivants, c'était un aventurier et un explorateur. Malgré les obstacles et grâce à ses qualités de leader, il a maintenu la colonie à flot pendant ces deux premières années, alors que Jamestown comptait désormais 500 habitants avec les nouveaux arrivants débarquant tout droit d'Angleterre. Cependant, après son départ en 1609, davantage de problèmes sont survenus.



Cette carte, créée par le capitaine John Smith, montre la nouvelle colonie de Jamestown, en Virginie.

³³ Ce passage est créé par la Bibliothèque de l'Amérique, sur le site de la Bibliothèque du Congrès. Il est disponible en ligne sur http://www.americaslibrary.gov/jb/colonial/jb_colonial_jamestown_1.html.

Les conditions météorologiques étaient difficiles et les moyens insuffisants. Seulement 60 des 500 colons ont survécu à l'hiver rigoureux suivant le départ de John Smith. Bien que possédant un bon port, Jamestown était marécageuse, infestée de moustiques, et manquait de sources d'eau douce. Le peuple s'est battu contre la maladie, la famine, et contre les tribus algonquiennes dont les Britanniques revendiquaient alors le territoire. Dans un premier temps, le chef de la tribu algonquienne, Powhatan, avait autorisé les visiteurs à s'installer, à construire, et à cultiver sur son territoire. Mais comme de plus en plus de colons arrivaient, il a commencé à se lasser de leur expansion sur son territoire. Quelques individus de la tribu ont attaqué les colons qui travaillaient dans les champs.



Cette charte pour la *Virginia Company* de Londres, rédigée en 1606, a autorisé la compagnie à envoyer des gens en Amérique du Nord et à commencer la colonie de Jamestown.

Mais il y a eu aussi des années de paix et de prospérité. La paix est arrivée lorsque Pocahontas, fille du chef Powhatan, s'est mariée à Jamestown avec John Rolfe, un cultivateur de tabac. En outre, de nouveaux moyens et des dirigeants sont finalement arrivés d'Angleterre.

Un événement de conséquence majeure s'est produit en 1619, lorsqu'un marchand d'esclaves néerlandais a échangé une cargaison d'Africains captifs contre de la nourriture. Les Africains sont devenus des serviteurs sous contrat, échangeant du travail contre un abri et, à long terme, la liberté. Ils étaient parmi les premiers Afro-américains dans les colonies. L'esclavage racial n'allait devenir pratique commune qu'à partir de 1680. Pour tous, la lutte pour le territoire ainsi que pour la survie continuait, mais Jamestown n'était que le début. Que savez-vous d'autre à propos des premiers colons d'Amérique du Nord ?



Un Algonquien de Virginie âgé de 23 ans, portant un collier, un bijou de tête et des marques faciales en 1645.

Évaluation de l'unité deux

Objectif de la séquence : les élèves rédigeront une courte rédaction répondant à la question : comment l'exploration et la colonisation modifient-elles les populations, les frontières, et la terre ?

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Consignes pour l'élève : utilisez vos connaissances en histoire et les ressources vues dans cette unité pour écrire une courte rédaction répondant à la question : comment l'exploration et la colonisation modifient-elles les populations, les frontières, et la terre ? Au cours de votre travail de rédaction, pensez à prendre en compte les motivations pour l'exploration et pour la colonisation, les impacts de l'exploration sur l'Europe et sur les Amériques, les défis auxquels les colons ont eu à faire face, ainsi que le développement des activités économiques dans les colonies.

Notes pour l'enseignant : En complétant cette évaluation, les élèves acquièrent les compétences de fin de grade pour les sciences sociales (GLEs) 4.1.1, 4.1.2, 4.2.3, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3, 4.9.2. De même, ils acquièrent la [ELA/Compétence de lecture](#) W.4.2.

Présentation de l'unité trois

Objectif de la séquence: Les élèves étudient la formation des États-Unis d'Amérique, de la veille de la révolution américaine à la création du nouveau gouvernement.

Durée suggérée de la séquence: 7 semaines

Grade 4 Contenu

Le gouvernement d'une nouvelle nation

Comment les conflits et les compromis peuvent-ils changer une nation?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade):

1. De la révolte à la révolution (4.1.1, 4.1.2, 4.1.4, 4.1.7, 4.2.2, 4.2.4, 4.7.2)
2. Le développement d'un gouvernement (4.1.5, 4.7 .1, 4.7.2, 4.7.3, 4.7.4)
3. La citoyenneté (4.8.1, 4.8.2, 4.8.3, 4.8.4)

Évaluation de l'unité: Les étudiants participeront à un dialogue socratique répondant à la question : comment les conflits et les compromis peuvent-ils changer une nation?

| | |
|---|--|
| Unité 3 : le gouvernement d'une nouvelle nation | Sujet un : De la révolte à la révolution Sujet deux : Le développement d'un gouvernement Sujet trois : La citoyenneté |
| Connexions clés: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les politiques coloniales britanniques ont motivé les fondateurs à se battre pour un gouvernement représentatif.</i> • <i>La Constitution des États-Unis a été modifiée au fil du temps pour mieux refléter les idéaux contenus dans la Déclaration d'indépendance.</i> | |
| Compétences de fin de grade (GLEs) | Contenu et concepts principaux |
| 4.2.2 Donner des preuves à l'appui des contributions essentielles et de l'influence du peuple dans l'histoire des États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la différence entre les opinions des Loyalistes et des Patriotes à l'époque de la révolution américaine • Identifier les Pères fondateurs et expliquer en quoi ils étaient aptes à rédiger la Constitution |
| 4.2.4 Tirer des conclusions sur la relation entre les événements importants de l'histoire des États-Unis et l'expansion de la démocratie aux États-Unis | <p><i>4.2.4 en ce qui concerne les événements ayant conduit à la révolution américaine</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter des événements qui ont mené à la révolution américaine et expliquer pourquoi ces événements allaient amener les colons à déclarer leur indépendance (le Sugar Act, le Stamp Act, le Townshend Revenue Act, le Tea Act, les Intolerable Acts) • Expliquer les événements clés menant à la révolution américaine, pourquoi ces événements se sont produits et ce qu'ils ont eu pour résultat (le massacre de Boston, la Boston Tea party, les batailles de Lexington et de Concord) • Expliquer les effets de la révolution américaine (une nouvelle nation est née et la nouvelle Amérique doit apprendre comment se gouverner et maintenir son économie indépendante de la Grande-Bretagne ; de nombreux Loyalistes quittent les États-Unis pour aller vivre ailleurs) <p><i>4.2.4 en ce qui concerne les événements menant à l'ère moderne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de la façon dont le droit de vote s'est étendu depuis la fondation des États-Unis jusqu'à l'ère des droits civils (les propriétaires fonciers blancs étaient les seuls électeurs lors de la fondation des États-Unis ; tous les hommes blancs, puis les hommes afro-américains, puis toutes les femmes et les Amérindiens ont obtenu le droit de vote plus tard, grâce aux mouvements sociaux) • Expliquer le but et l'importance des manifestations principales du mouvement des droits civiques (sit-in historiques aux comptoirs, boycott des bus de Montgomery et marche sur Washington pour l'emploi et la liberté) • Expliquer comment le mouvement des droits civiques a influencé et changé la culture des États-Unis |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Expliquer par quels moyens les femmes ont réussi à obtenir le droit de vote entre 1848 et les années 1920 (l'adoption du 19^e Amendement à la Convention de Seneca Falls) |
| <p>4.7.1 Nommer et résumer les changements importants qui ont été apportés à la Constitution des États-Unis par le biais du processus d'amendement</p> | <ul style="list-style-type: none"> Expliquer ce qu'est un amendement à la Constitution Expliquer ce qu'est la Déclaration des droits, pourquoi elle a été créée et quels droits sont protégés dans ce texte Définir l'objectif du 14^e Amendement à la Constitution ainsi que les droits et les privilèges que cet Amendement protège Expliquer ce que cela signifie pour un citoyen de se voir refuser le droit de vote et discuter des pratiques discriminatoires pour tenter de bloquer le vote à certains moments de l'histoire américaine (tests d'alphabétisation, taxes de vote) Expliquer comment la décision rendue dans l'affaire Plessy v. Ferguson était liée au 14^e Amendement et comment Brown v. Board of Education a interprété le résultat différemment |
| <p>4.7.2 Expliquer l'importance des idées clés contenues dans la Déclaration d'indépendance, la Constitution des États-Unis et la Déclaration des droits</p> | <ul style="list-style-type: none"> Expliquer les principaux griefs que les colons expriment contre le roi George III dans la Déclaration d'indépendance Expliquer le type de gouvernement que veulent les colons, tel qu'il est formulé dans la Déclaration d'indépendance |
| <p>4.7.3 Identifier et analyser les objectifs fondamentaux et la nécessité d'un gouvernement tels qu'ils sont décrits dans le Préambule de la Constitution des États-Unis</p> | <ul style="list-style-type: none"> Expliquer ce que le Préambule de la Constitution réclame du gouvernement américain pour préserver l'Amérique en tant que république |
| <p>4.7.4 Différencier la structure et la fonction des trois branches du gouvernement fédéral</p> | <ul style="list-style-type: none"> Identifier les personnes, les groupes et les emplois essentiels pour chaque branche du gouvernement Décrire le système de poids et contrepoids pour les trois branches du gouvernement Expliquer pourquoi les Pères fondateurs ont créé une séparation des pouvoirs et en quoi la séparation des pouvoirs reflète les idéaux de la Déclaration d'indépendance et du Préambule de la Constitution |
| <p>4.8.2 Différencier les droits, les responsabilités et les devoirs des citoyens</p> | <ul style="list-style-type: none"> Définir et décrire ce que sont les droits et responsabilités : <ul style="list-style-type: none"> Droits: les libertés énumérées dans la Déclaration des droits, plus celle de voter, de se présenter aux élections, ainsi que celle de poursuivre "la vie, la liberté et la recherche du bonheur". Responsabilités: soutenir et défendre la constitution, se tenir au courant des problèmes qui affectent sa communauté, participer au processus démocratique, respecter les lois fédérales, étatiques et locales et leur obéir, respecter les droits, croyances et opinions des autres, participer à sa communauté locale, payer les impôts |

| | |
|---|---|
| | <p>honnêtement et à temps aux autorités fédérales, étatiques et locales, siéger dans un jury lorsqu'on est convoqué, défendre son pays au cas où la situation le nécessiterait.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pourquoi il est important que les citoyens aient à la fois des droits et des responsabilités • Expliquer pourquoi le vote est un droit si important pour les citoyens et pourquoi de nombreux groupes se sont battus pour le droit de vote et l'ont obtenu |
| 4.8.3 Décrire les qualités d'un bon citoyen et la façon dont une bonne citoyenneté contribue à la démocratie aux États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les citoyens peuvent renforcer leur communauté en assumant leurs droits et leur responsabilités (en étant des électeurs bien informés, en défendant les droits de chacun) |
| 4.8.4 Expliquer comment une bonne citoyenneté peut résoudre une question d'actualité | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les qualités des citoyens qui aident à résoudre les questions d'actualité (la débrouillardise, le leadership, la persévérance) • Expliquer comment l'engagement civique peut résoudre des problèmes dans la communauté étudiante et fournir des exemples |
| 4.9.5 Décrire comment le gouvernement paie les biens et services par le biais des taxes et redevances | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pourquoi le gouvernement britannique a imposé les lois fiscales aux colonies • Identifier les services fournis par le gouvernement aux colons par le biais des taxes (la protection) |
| 4.1.1 Construire des frises chronologiques des événements historiques | <ul style="list-style-type: none"> • Construire une frise chronologique de la colonisation britannique aux États-Unis tout au long de la fondation des États-Unis |
| 4.1.2 Utiliser les frises chronologiques pour expliquer comment les changements au fil du temps ont provoqué des mouvements de personnes ou l'expansion des frontières aux États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une chronologie des événements qui ont mené à la révolution américaine pour expliquer pourquoi les colons se sont battus pour l'indépendance vis-à-vis de la Grande-Bretagne • Utiliser une chronologie des événements liés au droit de vote pour expliquer comment le droit de vote a été étendu au fil du temps |
| 4.1.4 Rédiger un texte clair et cohérent pour: <ul style="list-style-type: none"> • comparer et contraster les points de vue passés et présents sur un sujet historique donné • mener des recherches simples • résumer des actions/événements et expliquer leur importance • différencier les 5 régions des États-Unis | <p><i>Options pour couvrir 4.1.4 dans cette unité:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les points de vue des Patriotes et des Loyalistes ayant mené à la révolution américaine • Mener des recherches simples sur la manière dont les citoyens exercent leurs droits et leurs responsabilités • Résumer les actions et les événements de la révolution américaine et expliquer son importance pour les États-Unis • Expliquer en quoi le développement de la Constitution soutenait les croyances des Pères fondateurs et leurs griefs par rapport aux politiques britanniques imposées |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> Analyser l'expansion des droits accordés depuis la ratification de la Constitution jusqu'à nos jours |
| 4.1.5 Expliquer la signification historique des symboles politiques américains | <ul style="list-style-type: none"> Discuter des différentes caractéristiques du drapeau américain et expliquer sa signification globale (étoiles, bandes, ce que le drapeau représente, pourquoi c'est un symbole important) Discuter de la façon dont la Liberty Bell et la Statue de la Liberté représentent la liberté du peuple américain |
| 4.1.7 Résumer les sources primaires et expliquer leur importance historique | <ul style="list-style-type: none"> Lire et comprendre des extraits de la Déclaration d'indépendance, du Préambule, de la Déclaration des droits et des articles de la Constitution |
| 4.8.1 identifier les conditions essentielles pour devenir citoyen américain | <ul style="list-style-type: none"> Identifier les conditions requises pour la citoyenneté d'une personne née aux États-Unis, ou née dans un pays étranger, mais dont l'un des parents est né aux États-Unis Expliquer ce qu'est la naturalisation et décrire les qualités requises pour devenir un citoyen américain naturalisé |
| 4.9.4 Étudier la relation entre l'offre, la demande et le prix | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les termes offre et demande pour expliquer les effets des politiques économiques britanniques imposées aux colons (loi sur le thé, taxes) |
| 4.9.7 Expliquer pourquoi les particuliers et les entreprises pratiquent l'échange et le commerce | <ul style="list-style-type: none"> Expliquer pourquoi le commerce était nécessaire dans les colonies (il fallait faire du commerce pour obtenir des produits manufacturés et des ressources naturelles qu'on ne trouvait pas aux États-Unis) |

Présentation de l'unité trois

Sujet un : De la révolte à la révolution (4.1.1-2, 4.1.4, 4.1.6-7, 4.2.2, 4.2.4, 4.7.2)

Connexions avec la problématique de l'unité: Les élèves apprennent qu'une révolution mène à un nouveau système de gouvernement. Dans les colonies américaines, la révolution a signifié le renversement d'une monarchie et d'un roi tyrannique au profit d'une démocratie et d'un tout nouveau pays. À bien des égards, le conflit de la guerre d'indépendance américaine s'est produit en raison du refus, de la part des Britanniques, de faire des compromis. Le manque de représentation au Parlement et l'exploitation économique continue des colonies ont donné à de nombreux colons le sentiment que leur seul plan d'action était de se battre. Le conflit a non seulement modifié la carte des territoires impériaux de la Grande-Bretagne, il a abouti à la création d'un tout nouveau pays : les États-Unis d'Amérique.

Durée suggérée de la séquence : 15 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- [Causes and Effects of the American Revolution](#)

Pour approfondir ces questions clés:

- Quels étaient les principaux griefs des colonies qui ont mené à la révolte?
- Quelle est l'importance de la Déclaration d'indépendance dans l'histoire des États-Unis?
- Quelles tactiques ont utilisées les colons pour aboutir à la révolution?
- Quels ont été les effets de la révolution américaine?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation:

- Les élèves rédigent un paragraphe répondant à la question : "Pourquoi la révolution américaine s'est-elle produite?" Demander aux élèves, pendant qu'ils écrivent, de penser aux griefs des colonies, à la Déclaration d'indépendance et aux tactiques des colons menant à la révolution. Noter leur réponse écrite à l'aide de la grille d'évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

Grade 4 : Fiche pédagogique : Causes & effets de la révolution américaine³⁴

Unité trois: le gouvernement d'une nouvelle nation. Sujet un : de la révolte à la révolution

Objectifs de la séquence : Les élèves étudient les causes et les effets de la révolution américaine. Les élèves commencent par examiner les relations entre la Grande-Bretagne et les colonies américaines, y compris les principaux griefs des colonies. Les élèves analysent la Déclaration d'indépendance et expliquent sa signification. Enfin, les élèves précisent l'importance globale de la révolution américaine et son impact sur les frontières aujourd'hui.

Durée suggérée de la séquence : 15 séances

Matériel: [Original 13 colonies](#) carte, sections 1-10 et 27-30 de *...If You Lived at the Time of the American Revolution* by Kay Moore, pages 2-9 de *Liberty!: How the Revolutionary War Began* by Lucille Recht Penner, [American Revolution Lesson 1](#), [American Revolution Lesson 2](#), [American Revolution Lesson 3](#), [American Revolution Lesson 4](#), [American Revolution Lesson 7](#), pages 50-53 de *George vs. George: The American Revolution As Seen from Both Sides* by Rosalyn Schanzer, [American Revolution Lesson 26](#), [Text of Colonists' Breakup Letter](#), [Prereading Guide to the Declaration of Independence](#), Déclaration d'indépendance Partie 1: guide de lecture rapprochée, vierge et complété ([blank](#) and [completed](#)), [Part 1 of the Declaration of Independence: Preamble](#), Déclaration d'indépendance Partie 2: guide de lecture rapprochée, vierge et complété ([blank](#) and [completed](#)), [Part 2 of the Declaration of Independence: Grievances](#), [Declaration of Independence Part 3: Close-Reading Guide](#), [Part 3 of the Declaration of Independence: Conclusion](#)

Déroulement de la séquence :

1. Afficher côte à côte les cartes des treize colonies d'origine ([original 13 colonies](#)) avec un drapeau britannique et une carte des États-Unis d'origine ([original United States](#)) avec le drapeau américain. Dire : "Dans la dernière unité, nous avons découvert les premiers colons des Amériques, bien avant que les États-Unis d'Amérique n'existent. De 1607 à 1776, les colonies étaient sous domination britannique et leur existence profitait au roi de Grande-Bretagne. Dans cette unité, nous apprendrons que parce que les colonies n'ont pas obtenu tous les droits et la représentation qu'elles voulaient, elles ont décidé de se séparer de la Grande-Bretagne et de former un pays indépendant.
2. Projeter une frise chronologique vierge ([blank timeline](#)). Expliquer que nous utilisons une frise chronologique pour garder une trace du moment où les événements se sont produits et que cette frise est similaire à une ligne numérique. Demander aux élèves d'ajouter Jamestown et la date de 1607, ainsi que Plymouth et la date de 1620. Demander aux élèves de noter un détail spécifique à chaque colonie, puis demander aux élèves de partager leur détail avec deux ou trois élèves et d'ajouter un nouveau détail présenté par un camarade de classe. Demander ensuite aux élèves d'ajouter la Déclaration d'indépendance et la date de 1776.
3. Écrire les mots griefs, boycott et révolution au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes :
 - grief³⁵: une plainte officielle contre quelque chose qu'on croit être mauvais ou injuste.
 - boycott³⁶: refus d'acheter ou de manipuler (des marchandises) à titre de punition ou de protestation.
 - révolution³⁷: le renversement par la force d'un gouvernement en faveur d'un nouveau système politique.
4. Dire : "Pour les colons, la révolution a non seulement conduit à un nouveau système, mais à un tout nouveau

³⁴ This task is adapted from the [Why do Countries Declare Independence? Task](#) developed for the New York State Social Studies Resource Toolkit. The task is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial-ShareAlike 4.0 International License, which allows for it to be shared and adapted as long as the user agrees to the terms of the license.

³⁵ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/grievance>

³⁶ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/boycott>

³⁷ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/revolution>

pays indépendant appelé les États-Unis.” Utiliser les leçons suivantes de l’unité sur la révolution américaine (manuels d’anglais 2.0, English Language Arts Guidebooks 2.0) pour que les élèves obtiennent des informations de base sur les causes de la révolution. Demander aux élèves de discuter de ce qu’ils auraient ressenti en tant que colons.

5. Donner à chaque élève accès à l’illustration de couverture du livre intitulé *If You Lived at the Time of the American Revolution* de Kay Moore et aux pages 2-5 du livre *Liberty!: How the Revolutionary War Began* de Lucille Recht Penner et enseigner la leçon 1 ([Lesson 1](#)) de l’unité sur la révolution américaine (English Language Arts Guidebooks 2.0). Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s’ils sont en présence d’une source principale ou secondaire.
6. Donner à chaque élève accès aux pages 2-9 du livre *Liberty!: How the Revolutionary War Began* de Lucille Recht Penner et enseigner la leçon 2 ([Lesson 2](#)) de l’unité sur la révolution américaine (English Language Arts Guidebooks 2.0). Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s’ils sont en présence d’une source principale ou secondaire.
7. Donner à chaque élève accès aux cinq premières sections de *...If You Lived at the Time of the American Revolution* de Kay Moore and enseigner la leçon 3 ([Lesson 3](#)) de l’unité sur la révolution américaine (English Language Arts Guidebooks 2.0). Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s’ils sont en présence d’une source principale ou secondaire.
8. Donner à chaque élève accès aux cinq premières sections de *...If You Lived at the Time of the American Revolution* de Kay Moore and enseigner la leçon 4 ([Lesson 4](#)) de l’unité sur la révolution américaine (English Language Arts Guidebooks 2.0). Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s’ils sont en présence d’une source principale ou secondaire.
9. Donner à chaque élève accès aux sections de cinq à dix de *...If You Lived at the Time of the American Revolution* de Kay Moore and enseigner la leçon 7 ([Lesson 7](#)) de l’unité sur la révolution américaine (English Language Arts Guidebooks 2.0). Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s’ils sont en présence d’une source principale ou secondaire.
10. Dire: “Après que les colons ont décidé de s’unir pour combattre les Britanniques, ils ont dû déclarer au roi de Grande-Bretagne et au monde entier qu’ils voulaient créer un pays indépendant. Ils ont fait cela à l’aide d’un des documents les plus célèbres de l’histoire des États-Unis : la Déclaration d’indépendance.”
11. Avant la leçon, écrire une fausse lettre de rupture manuscrite calquée sur la structure en trois parties de la Déclaration d’indépendance en utilisant le texte de la lettre de rupture des colons ([Text from Colonists’ Breakup Letter](#)).
12. Avant l’arrivée des élèves dans la salle de classe, chiffonner la lettre manuscrite en boule et la déposer discrètement sur le sol, comme si elle y avait été laissée accidentellement par un élève.
13. Après l’arrivée des élèves, faire semblant de découvrir la note et la lire à haute voix, comme s’il s’agissait d’une note écrite par un élève de la classe.
14. Après avoir lu la note à la classe, révéler l’identité des véritables auteurs de la note – les colons américains – et présenter la nature de la Déclaration d’indépendance comme étant la lettre de rupture la plus notoire et la plus influente jamais écrite.
15. Fournir à chaque élève une copie du Guide de pré-lecture ([Pre-reading Guide to the Declaration of Independence](#)).
16. Demander aux élèves de compléter le [Pre-reading Guide to the Declaration of Independence](#).
17. Fournir à chaque élève une copie du Guide de lecture rapprochée du Préambule de la Déclaration d’indépendance ([Close Reading Guide for the Preamble](#)) et de la Partie 1 ([Part 1 of the Declaration of Independence: The Preamble](#)). Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s’ils sont en présence d’une source principale ou secondaire.
18. Demander aux élèves de faire une lecture rapprochée, en deux parties, des six phrases du Préambule à la

Déclaration d'indépendance, afin de compléter le tableau du Guide ([Close Reading Guide for the Preamble](#)) en suivant les étapes ci-dessous :

- a. D'abord, ils lisent le texte de la phrase et notent une idée mentionnée dans le texte.
- b. Ensuite, les élèves lisent une explication de la phrase et écrivent leur propre description.
19. Dire: "La Partie 2 de la Déclaration d'indépendance inclut les 27 griefs contre le roi George III. Ces griefs représentaient une grande variété de plaintes. Thomas Jefferson a rédigé les griefs dans un style susceptible de plaire aux colons ordinaires. Jefferson voulait exprimer les plaintes des gens ordinaires et par ce moyen, apporter du soutien à l'acte révolutionnaire que représentait la Déclaration d'indépendance.
20. Fournir à l'élève une copie de la Partie 2 du Guide de lecture rapprochée ([Declaration of Independence: Part 2: Close Reading Guide](#)) et de la Partie 2 de la Déclaration d'indépendance : Griefs ([Part 2 of the Declaration of Independence: Grievances](#).) Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s'ils sont en présence d'une source principale ou secondaire.
21. Assigner un grief à chaque élève. Demander aux élèves de faire un travail de révision à deux et de s'aider l'un l'autre à résumer leur grief. Permettre aux élèves de présenter leur résumé pendant que la classe parcourt le texte des griefs et complète le tableau [Declaration of Independence: Part 2: Close Reading Guide](#).
22. Remettre à chaque élève un modèle de bulle ([speech bubble template](#)) pour que les élèves puissent y inscrire le grief qui leur a été assigné. Utiliser le travail des élèves pour une exposition de classe.
23. Dire : "Maintenant, nous allons lire la conclusion de la Déclaration d'indépendance. Cette conclusion était un élément d'une importance cruciale de la Déclaration, car elle fournissait l'argument que les colonies devraient être libres ensemble, grâce à la description de ce que les colons avaient fait auparavant pour essayer de résoudre leurs problèmes. À travers la mise en place des parties de l'argument, la conclusion mène à la véritable Déclaration d'indépendance. Cette phrase, qui contient en tout 127 mots, compte certains des mots les plus célèbres de l'histoire du monde."
24. Remettre à chaque élève une copie du Guide de lecture rapprochée, Partie 3 ([Declaration of Independence: Part 3: Close Reading Guide](#)) et de la conclusion ([Part 3 of the Declaration of Independence: Conclusion](#)).
25. Demander aux élèves de lire la conclusion ([Part 3 of the Declaration of Independence: Conclusion](#)). Pendant que les élèves examinent le texte, leur demander de déterminer s'ils sont en présence d'une source principale ou secondaire.
26. Pendant la lecture, leur demander d'utiliser le Guide de lecture rapprochée, Partie 3 ([Declaration of Independence: Part 3: Close Reading Guide](#)) pour les aider à la compréhension.
27. Après avoir lu la conclusion, les élèves réécriront l'argument de conclusion. Réécrire un texte historique nécessite une connaissance du sujet traité, un bon vocabulaire et une manière de penser en termes expressifs.
28. Animer une brève discussion au cours de laquelle les élèves réfléchiront au raisonnement qui sous-tend la Déclaration d'indépendance. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation. Questions possibles :
 - Quels étaient les principaux griefs des colons envers le roi George III?
 - Quelles sont les deux idées principales, issues de la Déclaration d'indépendance, qui décrivent le type de gouvernement que veulent les colons?
29. Dire: "Déclarer l'indépendance n'a pas suffi pour obtenir l'indépendance. Les colons ont dû forcer le roi George III, qui ne voulait pas perdre le contrôle de ses colonies en Amérique, à accepter l'indépendance à l'issue du combat contre la Grande-Bretagne pendant la révolution américaine. Les Patriotes coloniaux ont remporté la victoire dans la guerre d'indépendance des États-Unis et ils ont pu créer leur propre nation indépendante qu'ils ont appelée les États-Unis. Maintenant, nous allons faire une lecture sur les effets de la fin de la guerre pour les gens des deux côtés du conflit." Utiliser les leçons suivantes de l'unité sur la révolution américaine (English Language Arts Guidebooks 2.0) pour explorer les causes et les effets de la révolution américaine.
30. Demander aux élèves de reprendre leur frise chronologique vierge ([blank timeline](#)). Ajouter 'Les colons gagnent

la révolution américaine’ et la date de 1783. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour rédiger une phrase résumant l’idée principale de la Déclaration d’indépendance (1776) et une phrase décrivant le résultat de la victoire des colons dans la révolution américaine (la création des États-Unis).

31. Donner à chaque élève l’accès aux cinq premières sections du livre *...If You Lived at the Time of the American Revolution* de Kay Moore et se préparer à lire à haute voix les pages 50-53 de *George vs. George: The American Revolution As Seen from Both Sides*, de Rosalyn Schanzer et enseigner la [Lesson 26](#) de l’unité sur la révolution américaine (English Language Arts Guidebooks 2.0).
32. Demander aux élèves d’écrire un paragraphe répondant à la question : “Pourquoi la révolution américaine a-t-elle eu lieu?” Pendant que les élèves écrivent, leur demander de réfléchir aux griefs des colons, à la Déclaration d’indépendance et aux tactiques des colons menant à la révolution. Noter la réponse écrite à l’aide de la grille d’évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

Texte de la lettre de rupture des colons

Je ne sais pas comment commencer cette lettre, mais je pense que nous devons parler. J'ai beaucoup pensé à nous ces derniers temps. Autrefois, c'était tellement génial – c'était comme si on était faits l'un pour l'autre. Je veux dire, tout le monde disait que c'était parfait. Je pensais vraiment que nous serions ensemble pour toujours, mais les choses ont changé.

J'ai le sentiment que vous avez commencé à me manquer d'égards. Vous vous êtes tout simplement mis à faire tout ce que vous vouliez et vous ne m'avez même jamais demandé quoi que ce soit ni comment je me sentais.

Cela fait un moment que j'y pense et je ne veux pas vous blesser, mais je pense qu'il est temps que nous nous séparions. Je veux dire, ça ne peut simplement plus continuer. J'ai besoin de passer du temps tout seul et de voir ce que c'est d'être tout seul. Je suis désolé que les choses n'aient pas bien marché mais je pense vraiment que VOUS êtes le seul à blâmer. Désolé, mais "nous", c'est fini.

Les colonies américaines

Utilisé avec l'aimable autorisation du Dr. Eric Langhorst <http://speakingofhistory.blogspot.com/2008/10/teaching-declaration-of-independence-as.html>.

La Déclaration d'indépendance: Guide de lecture rapprochée

| La Déclaration d'indépendance : questions pour l'exercice de pré-lecture (travail en binômes) | | |
|---|---------------------|---------------------------------------|
| Questions | Justifie ta réponse | Es -tu sûr(e)? (Entoure ton choix) |
| 1. D'après toi, qui a écrit la Déclaration d'indépendance? | | <i>Je suis sûr(e)</i> |
| | | <i>Pas sûr(e)</i> |
| 2. A ton avis, pourquoi la Déclaration d'indépendance a-t-elle été écrite? | | <i>Je suis sûr(e)</i> |
| | | <i>Pas sûr(e)</i> |
| 3. Quand penses-tu que la Déclaration d'indépendance a été écrite? | | <i>Je suis sûr(e)</i> |
| | | <i>Pas sûr(e)</i> |
| 4. D'après toi, de quoi parlait la Déclaration d'indépendance? | | <i>Je suis sûr(e)</i> |
| | | <i>Pas sûr(e)</i> |
| 5. A qui la Déclaration d'indépendance aurait-elle bien pu être écrite? | | <i>Je suis sûr(e)</i> |
| | | <i>Pas sûr(e)</i> |

La Déclaration d'indépendance: Partie 1: Guide de lecture rapprochée

| Guide de lecture rapprochée pour la Déclaration d'indépendance—Partie 1: Préambule | Listez l'idée principale |
|--|--------------------------|
| <p>Phrase 1: Lorsque dans le cours des événements humains, il devient nécessaire pour un peuple de dissoudre les liens politiques qui l'ont attaché à un autre et de prendre, parmi les puissances de la Terre, la place séparée et égale à laquelle les lois de la nature et du Dieu de la nature lui donnent droit, le respect dû à l'opinion de l'humanité oblige à déclarer les causes qui le déterminent à la séparation.</p> | |
| <p>Explication: Cette première phrase dit que si vous voulez changer votre gouvernement, vous devez dire pourquoi.</p> | |
| <p>Phrase 2 : Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués par leur Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur.</p> | |
| <p>Explication: Cette phrase décrit la première grande idée philosophique: les droits naturels. Les droits naturels signifient que «tous les hommes sont créés égaux». Les droits naturels sont «inaliénables», ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas être supprimés. Ces droits incluent «la vie, la liberté et la recherche du bonheur».</p> | |
| <p>Phrases 3 et 4: Les gouvernements sont établis parmi les hommes pour garantir ces droits, et leur juste pouvoir émane du consentement des gouvernés. Toutes les fois qu'une forme de gouvernement devient destructive de ce but, le peuple a le droit de la changer ou de l'abolir et d'établir un nouveau gouvernement, en le fondant sur les principes et en l'organisant en la forme qui lui paraîtront les plus propres à lui donner la sûreté et le bonheur.</p> | |
| <p>Explication: Ces phrases décrivent la deuxième grande idée philosophique: la souveraineté naturelle. La souveraineté naturelle signifie que les gouvernements obtiennent le pouvoir des citoyens. Lorsque les gouvernements ne protègent pas les gens, c'est «le droit du peuple» de changer de gouvernement.</p> | |
| <p>Phrase 5: La prudence enseigne, à la vérité, que les gouvernements établis depuis longtemps ne doivent pas être changés pour des causes légères et passagères, et l'expérience de tous les temps a montré, en effet, que les hommes sont plus disposés à tolérer des maux supportables qu'à se faire justice à eux-mêmes en abolissant les formes auxquelles ils sont accoutumés.</p> | |

| | |
|---|--|
| Explication: Cette phrase explique que les gens doivent faire preuve de «prudence» lorsqu'ils changent de gouvernement. Elle indique également que certains «maux sont supportables», ce qui signifie que les gens peuvent supporter certaines erreurs de leur gouvernement. | |
| Phrase 6: Mais lorsqu'une longue suite d'abus et d'usurpations, tendant invariablement au même but, marque le dessein de les soumettre au despotisme absolu, il est de leur droit, il est de leur devoir de rejeter un tel gouvernement et de pourvoir, par de nouvelles sauvegardes, à leur sécurité future. | |
| Explication: Cette phrase explique que, parfois, le gouvernement devient si mauvais qu'il doit être changé. | |
| Phrase 7: Telle a été la patience de ces Colonies, et telle est aujourd'hui la nécessité qui les force à changer leurs anciens systèmes de gouvernement. | |
| Explication: Cette phrase explique que les colons ont supporté beaucoup. Elle dit également qu'ils sont obligés de changer de gouvernement. Le mot «force» signifie 'oblige' dans cette phrase. | |
| Phrases 8 et 9: L'histoire du roi actuel de Grande-Bretagne est l'histoire d'une série d'injustices et d'usurpations répétées, qui toutes avaient pour but direct l'établissement d'une tyrannie absolue sur ces États. Pour le prouver, soumettons les faits au monde impartial. | |
| Explication: Ces deux dernières phrases introduisent la section suivante de la déclaration d'indépendance, qui concerne les erreurs du roi. La «tyrannie absolue» signifie que le roi voulait un contrôle total. | |

La Déclaration d'indépendance: Partie 1: Guide de lecture rapprochée (Complété)

| Phrases extraites de la Déclaration d'indépendance | Listez l'idée principale |
|--|--|
| <p>Phrase 1: Lorsque dans le cours des événements humains, il devient nécessaire pour un peuple de dissoudre les liens politiques qui l'ont attaché à un autre et de prendre, parmi les puissances de la Terre, la place séparée et égale à laquelle les lois de la nature et du Dieu de la nature lui donnent droit, le respect dû à l'opinion de l'humanité oblige à déclarer les causes qui le déterminent à la séparation.</p> | <p>Cette phrase est reconnaissable par beaucoup et sert d'introduction aux idées importantes qui suivent. La phrase contient plusieurs concepts que les enseignants devraient peut-être expliquer, notamment les groupes politiques, la place séparée et égale, et les lois de la nature et du Dieu de la nature.</p> |
| <p>Phrase 2 : Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués par leur Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur.</p> | <p>Les enseignants devraient peut-être expliquer les expressions «tous les hommes sont créés égaux» et «droits inaliénables». Ils peuvent également introduire l'idée que les droits énumérés dans cette phrase ne s'appliquaient pas à tout le monde en 1776, notamment pas aux femmes, aux Afro-Américains et aux Amérindiens.</p> |
| <p>Phrases 3 et 4: Les gouvernements sont établis parmi les hommes pour garantir ces droits, et leur juste pouvoir émane du consentement des gouvernés. Toutes les fois qu'une forme de gouvernement devient destructive de ce but, le peuple a le droit de la changer ou de l'abolir et d'établir un nouveau gouvernement, en le fondant sur les principes et en l'organisant en la forme qui lui paraîtront les plus propres à lui donner la sûreté et le bonheur.</p> | <p>Ces phrases concernent la première grande idée philosophique: les droits naturels. Les enseignants peuvent passer en revue les idées de penseurs des Lumières, tels que John Locke, et rappeler leur influence sur les auteurs de la Déclaration d'indépendance.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Phrase 5: La prudence enseigne, à la vérité, que les gouvernements établis depuis longtemps ne doivent pas être changés pour des causes légères et passagères, et l'expérience de tous les temps a montré, en effet, que les hommes sont plus disposés à tolérer des maux supportables qu'à se faire justice à eux-mêmes en abolissant les formes auxquelles ils sont accoutumés.</p> | <p>Les enseignants devraient faire une pause et demander aux élèves de réfléchir à des paramètres ou des règles spécifiques permettant à un groupe de réclamer son indépendance. Il pourrait également être utile de demander aux élèves pourquoi les auteurs ont inclus cette phrase.</p> |
| <p>Phrase 6: Mais lorsqu'une longue suite d'abus et d'usurpations, tendant invariablement au même but, marque le dessein de les soumettre au despotisme absolu, il est de leur droit, il est de leur devoir de rejeter un tel gouvernement et de pourvoir, par de nouvelles sauvegardes, à leur sécurité future.</p> | <p>Cette phrase concerne la deuxième grande idée philosophique: la souveraineté nationale. Les enseignants devraient peut-être aussi souligner l'influence des idées de John Locke et des Lumières sur cette phrase.</p> |
| <p>Phrases 7 à 9: Telle a été la patience de ces Colonies, et telle est aujourd'hui la nécessité qui les force à changer leurs anciens systèmes de gouvernement. L'histoire du roi actuel de Grande-Bretagne est l'histoire d'une série d'injustices et d'usurpations répétées, qui toutes avaient pour but direct l'établissement d'une tyrannie absolue sur ces États. Pour le prouver, soumettons les faits au monde impartial.</p> | <p>Les enseignants devraient peut-être expliquer le terme «tyrannie absolue».</p> |

Partie 1 de la Déclaration d'indépendance: Préambule

Lorsque dans le cours des événements humains, il devient nécessaire pour un peuple de dissoudre les liens politiques qui l'ont attaché à un autre et de prendre, parmi les puissances de la Terre, la place séparée et égale à laquelle les lois de la nature et du Dieu de la nature lui donnent droit, le respect dû à l'opinion de l'humanité oblige à déclarer les causes qui le déterminent à la séparation.

Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués par leur Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur.

Les gouvernements sont établis parmi les hommes pour garantir ces droits, et leur juste pouvoir émane du consentement des gouvernés. Toutes les fois qu'une forme de gouvernement devient destructive de ce but, le peuple a le droit de la changer ou de l'abolir et d'établir un nouveau gouvernement, en le fondant sur les principes et en l'organisant en la forme qui lui paraîtront les plus propres à lui donner la sûreté et le bonheur.

La prudence enseigne, à la vérité, que les gouvernements établis depuis longtemps ne doivent pas être changés pour des causes légères et passagères, et l'expérience de tous les temps a montré, en effet, que les hommes sont plus disposés à tolérer des maux supportables qu'à se faire justice à eux-mêmes en abolissant les formes auxquelles ils sont accoutumés.

Mais lorsqu'une longue suite d'abus et d'usurpations, tendant invariablement au même but, marque le dessein de les soumettre au despotisme absolu, il est de leur droit, il est de leur devoir de rejeter un tel gouvernement et de pourvoir, par de nouvelles sauvegardes, à leur sécurité future.

Telle a été la patience de ces Colonies, et telle est aujourd'hui la nécessité qui les force à changer leurs anciens systèmes de gouvernement. L'histoire du roi actuel de Grande-Bretagne est l'histoire d'une série d'injustices et d'usurpations répétées, qui toutes avaient pour but direct l'établissement d'une tyrannie absolue sur ces États. Pour le prouver, soumettons les faits au monde impartial.

Ce texte est dans le domaine public.

La Déclaration d'indépendance, Partie 2: Guide de lecture rapprochée

| La Déclaration d'indépendance, Partie 2: Guide de lecture rapprochée - Griefs | | |
|--|---|--|
| Griefs dans la Déclaration d'indépendance | Indices utiles | Rédigez le grief dans vos propres mots |
| 1. Il a refusé sa sanction aux lois les plus salutaires et les plus nécessaires au bien public. | “Sanction” veut dire approbation ou permission. | |
| 2. Il a défendu à ses gouverneurs de consentir à des lois d'une importance immédiate et urgente, à moins que leur mise en vigueur ne fût suspendue jusqu'à l'obtention de sa sanction, et des lois ainsi suspendues, il a absolument négligé d'y donner attention. | “Les gouverneurs” peut signifier tout le pouvoir législatif. “...jusqu'à l'obtention de sa sanction” signifie jusqu'à ce que sa permission soit accordée. | |
| 3. Il a refusé de sanctionner d'autres lois pour l'organisation de grands districts, à moins que le peuple de ces districts n'abandonne le droit d'être représenté dans la législature, droit inestimable pour un peuple, qui n'est redoutable qu'aux tyrans. | “...n'abandonne le droit d'être représenté dans la législature” fait référence aux colons qui renoncent au droit d'être représenté au Parlement - la branche législative du gouvernement en Grande-Bretagne. “Inestimable” signifie ‘précieux’. “redoutable” signifie (quelque chose) ‘à craindre’. | |
| 4. Il a convoqué des Assemblées législatives dans des lieux inusités, incommodes et éloignés des dépôts de leurs registres publics, dans la seule vue d'obtenir d'elles, par la fatigue, leur adhésion à ses mesures. | Les “Assemblées législatives” sont des endroits où les lois sont faites. “Par la fatigue” signifie ‘en les épuisant’. “Adhésion” signifie 'obéissance’. “Mesures” fait référence aux lois. | |
| 5. Il a dissout des Chambres de représentants parce qu'elles s'opposaient avec une mâle fermeté à ses empiétements sur les droits du peuple. | “Il a dissout des Chambres de représentants” signifie que le roi a annulé les réunions des législateurs coloniaux. | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>6. Après ces dissolutions, il a refusé pendant longtemps de faire élire d'autres Chambres de représentants, et le pouvoir législatif, qui n'est pas susceptible d'anéantissement, est ainsi retourné au peuple tout entier pour être exercé par lui, l'État restant, dans l'intervalle, exposé à tous les dangers d'invasions du dehors et de convulsions au-dedans.</p> | <p>"Il a refusé...de faire élire d'autres Chambres de représentants" signifie que le roi ne permettait pas que des élections aient lieu.</p> | |
| <p>7. Il a cherché à mettre obstacle à l'accroissement de la population de ces États. Dans ce but, il a mis empêchement à l'exécution des lois pour la naturalisation des étrangers; il a refusé d'en rendre d'autres pour encourager leur émigration dans ces contrées, et il a élevé les conditions pour les nouvelles acquisitions de terres.</p> | <p>"Il a cherché à" signifie qu'il a tenté, essayé.</p> <p>"Il a mis empêchement à l'exécution des lois pour la naturalisation des étrangers" signifie que le roi empêchait les gens de s'installer sur des territoires amérindiens.</p> | |
| <p>8. Il a entravé l'administration de la justice en refusant sa sanction à des lois pour l'établissement de pouvoirs judiciaires.</p> | <p>"Il a entravé l'administration de la justice" fait probablement référence au fait que le roi enfreignait les lois.</p> <p>"Pouvoirs judiciaires" fait référence aux pouvoirs des juges dans le système judiciaire.</p> | |
| <p>9. Il a rendu les juges dépendants de sa seule volonté, pour la durée de leurs offices et pour le taux et le paiement de leurs appointements.</p> | <p>"La durée de leurs offices" fait référence à la longueur de temps durant laquelle un juge exerce ses fonctions.</p> | |
| <p>10. Il a créé une multitude d'emplois et envoyé dans ce pays des essaims de nouveaux employés pour vexer notre peuple et dévorer sa substance.</p> | <p>"Une multitude d'emplois" ont été créés pour aider à imposer de nombreuses lois prescrites par la Grande-Bretagne qui mettaient en colère les colons.</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| 11. Il a entretenu parmi nous, en temps de paix, des armées permanentes sans le consentement de nos législatures. | “Consentement de nos législatures” fait référence à l’approbation des législateurs et/ou dirigeants coloniaux. | |
| 12. Il a affecté de rendre le pouvoir militaire indépendant de l'autorité civile et même supérieur à elle. | “Rendre le pouvoir militaire indépendant de l'autorité civile et même supérieur à elle” fait référence au roi rendant l’armée plus forte que le peuple et ne permettant au peuple aucun contrôle sur elle. | |
| 13. Il s'est coalisé avec d'autres pour nous soumettre à une juridiction étrangère à nos Constitutions et non reconnue par nos lois, en donnant sa sanction à des actes de prétendue législation ayant pour objet. | “Une juridiction étrangère à nos constitutions” fait référence aux lois illégales. L’utilisation du mot “prétendue” est sarcastique dans ce contexte. | |
| 14. De mettre en quartier parmi nous de gros corps de troupes armées; | “De mettre en quartier” fait référence à la pratique de forcer les gens à partager leur maison avec les soldats. | |
| 15. De les protéger par une procédure illusoire contre le châtement des meurtres qu'ils auraient commis sur la personne des habitants de ces États. | “Les” fait référence aux soldats britanniques qui étaient automatiquement reconnus innocents quand ils avaient commis des crimes contre les colons, parce qu’ils étaient jugés en Grande-Bretagne. | |
| 16. De détruire notre commerce avec toutes les parties du monde | De nombreux colons ont été forcés d’acheter et/ou d’échanger uniquement des produits britanniques. Le port de Boston a été fermé en punition pour la “Boston Tea Party”. | |
| 17. De nous imposer des taxes sans notre consentement | “Sans notre consentement” signifie sans notre permission. | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>18. De nous priver, dans de nombreux cas, du bénéfice d'un procès devant jury</p> | <p>"Priver" veut dire 'enlever.' "Un procès devant jury" est un procès au cours duquel des citoyens doivent déterminer la culpabilité de leurs pairs dans une affaire judiciaire.</p> | |
| <p>19. De nous transporter au-delà des mers pour être jugés à raison de prétendus délits</p> | <p>Quelques colons ont dû voyager des milliers de kilomètres pour être jugés par des tribunaux britanniques sur de fausses accusations.</p> | |
| <p>20. D'abolir dans une province voisine le système libéral des lois anglaises, d'y établir un gouvernement arbitraire et de reculer ses limites, afin de faire à la fois de cette province un exemple et un instrument propre à introduire le même gouvernement absolu dans ces Colonies</p> | <p>La "province voisine" fait référence aux colonies américaines. "Un gouvernement arbitraire" signifie un gouvernement sans l'appui du peuple. Un "gouvernement absolu" signifie un contrôle total.</p> | |
| <p>21. De retirer nos chartes, d'abolir nos lois les plus précieuses et d'altérer dans leur essence les formes de nos gouvernements</p> | <p>Ceci fait référence à la Grande-Bretagne, qui s'était débarrassée des chartes, des lois et des gouvernements locaux et les avait remplacées par celles qui limitaient le pouvoir colonial.</p> | |
| <p>22. De suspendre nos propres législatures et de se déclarer lui-même investi du pouvoir de faire des lois obligatoires pour nous dans tous les cas quelconques.</p> | <p>"De suspendre nos propres législatures" signifie 'd'annuler les réunions législatives des colons.'</p> | |
| <p>23. Il a abdiqué le gouvernement de notre pays, en nous déclarant hors de sa protection et en nous faisant la guerre.</p> | <p>"Il a abdiqué le gouvernement de notre pays" fait référence au roi George III qui avait supprimé les gouvernements locaux étatiques.</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>24. Il a pillé nos mers, ravagé nos côtes, brûlé nos villes et massacré nos concitoyens.</p> | <p>Le mot “ piller” signifie ‘voler.’ “Ravager” signifie ‘endommager’.</p> | |
| <p>25. En ce moment même, il transporte de grandes armées de mercenaires étrangers pour accomplir l'oeuvre de mort, de désolation et de tyrannie qui a été commencée avec des circonstances de cruauté et de perfidie dont on aurait peine à trouver des exemples dans les siècles les plus barbares, et qui sont tout à fait indignes du chef d'une nation civilisée.</p> | <p>Le terme “des mercenaires étrangers” signifie des soldats engagés pour combattre au nom d’un autre pays.</p> | |
| <p>26. Il a contraint nos concitoyens emmenés en captivité en haute mer à porter des armes contre leur pays, à devenir les bourreaux de leurs amis et frères, ou à tomber eux-mêmes par leurs mains.</p> | <p>«Contraint» signifie ‘forcé.’ Le roi a forcé les colons à servir dans la marine britannique.</p> | |
| <p>27. Il a excité parmi nous l'insurrection domestique, et il a cherché à attirer sur les habitants de nos frontières les Indiens, ces sauvages sans pitié, dont la manière bien connue de faire la guerre est de tout massacrer, sans distinction d'âge, de sexe ni de condition.</p> | <p>“L’insurrection domestique” fait référence aux conflits entre colons et Amérindiens, que les Britanniques encourageaient.</p> | |

La Déclaration d'indépendance, Partie 2: Guide de lecture rapprochée (complété)

| La Déclaration d'indépendance, Partie 2: Guide de lecture rapprochée - Griefs | | |
|--|---|---|
| Griefs dans la Déclaration d'indépendance | Indices utiles | Rédigez le grief dans vos propres mots |
| 1. Il a refusé sa sanction aux lois les plus salutaires et les plus nécessaires au bien public. | “Sanction” veut dire approbation ou permission. | Il n’a pas créé de lois qui étaient bonnes pour le peuple. |
| 2. Il a défendu à ses gouverneurs de consentir à des lois d'une importance immédiate et urgente, à moins que leur mise en vigueur ne fût suspendue jusqu'à l'obtention de sa sanction, et des lois ainsi suspendues, il a absolument négligé d'y donner attention. | “Les gouverneurs” peut signifier tout le pouvoir législatif. “...jusqu'à l'obtention de sa sanction” signifie jusqu'à ce que sa permission soit accordée. | Il n’a pas laissé les gouverneurs adopter des lois pour aider leurs citoyens sans sa permission. |
| 3. Il a refusé de sanctionner d'autres lois pour l'organisation de grands districts, à moins que le peuple de ces districts n'abandonne le droit d'être représenté dans la législature, droit inestimable pour un peuple, qui n'est redoutable qu'aux tyrans. | “...n'abandonne le droit d'être représenté dans la législature” fait référence aux colons qui renoncent au droit d'être représenté au Parlement - la branche législative du gouvernement en Grande-Bretagne. “Inestimable” signifie précieux. “redoutable” signifie quelque chose à craindre. | Il n’a pas voulu adopter de loi pour aider les colonies à moins que les colons ne renoncent à leur représentation au Parlement. |
| 4. Il a convoqué des Assemblées législatives dans des lieux inusités, incommodes et éloignés des dépôts de leurs registres publics, dans la seule vue d'obtenir d'elles, par la fatigue, leur adhésion à ses mesures. | Les “Assemblees législatives” sont des endroits où les lois sont faites. “Par la fatigue” signifie ‘en les épuisant’. “Adhésion” signifie ‘obéissance’. “Mesures” fait référence aux lois. | Il a forcé les législateurs à voyager déraisonnablement loin pour les décourager de participer. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>5. Il a dissout des Chambres de représentants parce qu'elles s'opposaient avec une fermeté masculine à ses empiètements sur les droits du peuple.</p> | <p>“Il a dissout des Chambres de représentants” signifie que le roi a annulé les réunions des législateurs coloniaux.</p> | <p>Il a annulé des réunions avec des législateurs parce qu'ils s'opposaient à lui.</p> |
| <p>6. Après ces dissolutions, il a refusé pendant longtemps de faire élire d'autres Chambres de représentants, et le pouvoir législatif, qui n'est pas susceptible d'anéantissement, est ainsi retourné au peuple tout entier pour être exercé par lui, l'État restant, pendant ce temps, exposé à tous les dangers d'invasions du dehors et de convulsions au-dedans.</p> | <p>“Il a refusé...de faire élire d'autres Chambres de représentants” signifie que le roi ne permettait pas que des élections aient lieu.</p> | <p>Il a empêché la tenue d' élections.</p> |
| <p>7. Il a cherché à mettre obstacle à l'accroissement de la population de ces États. Dans ce but, il a empêché l'exécution des lois pour la naturalisation des étrangers; il a refusé d'en rendre d'autres pour encourager leur émigration dans ces contrées, et il a élevé les conditions pour les nouvelles acquisitions de terres.</p> | <p>“Il a cherché à” signifie qu'il a tenté, essayé.</p> <p>“Il a mis empêchement à l'exécution des lois pour la naturalisation des étrangers” signifie que le roi empêchait les gens de s'installer sur des territoires amérindiens.</p> | <p>Il a essayé de limiter la migration supplémentaire vers les colonies et il n'a pas laissé les colonies existantes se déplacer vers l'ouest.</p> |
| <p>8. Il a entravé l'administration de la justice en refusant sa sanction à des lois pour l'établissement de pouvoirs judiciaires.</p> | <p>“Il a entravé l'administration de la justice” fait probablement référence au fait que le roi enfreignait les lois.</p> <p>“Pouvoirs judiciaires” fait référence aux pouvoirs des juges dans le système judiciaire.</p> | <p>Il a refusé de nommer des juges.</p> |
| <p>9. Il a rendu les juges dépendants de sa seule volonté, pour la durée de leurs offices et pour le taux et le paiement de leurs appointements.</p> | <p>“La durée de leurs offices” fait référence à la longueur de temps durant laquelle un juge exerce ses fonctions</p> | <p>Les juges dépendaient du roi pour un emploi.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>10. Il a créé une multitude d'emplois et envoyé dans ce pays des essaims de nouveaux employés pour vexer notre peuple et dévorer sa substance.</p> | <p>“Une multitude d’emplois” ont été créés pour aider à imposer de nombreuses lois prescrites par la Grande-Bretagne qui ont irrité les colons.</p> | <p>Il a ajouté plus de fonctionnaires pour harceler les colons.</p> |
| <p>11. Il a entretenu parmi nous, en temps de paix, des armées permanentes sans le consentement de nos législatures.</p> | <p>“Consentement de nos législatures” fait référence à l’approbation des législateurs et/ou dirigeants coloniaux.</p> | <p>Il a toujours une armée qui nous surveille, même quand nous ne sommes pas en guerre.</p> |
| <p>12. Il a affecté de rendre le pouvoir militaire indépendant de l'autorité civile et même supérieur à elle.</p> | <p>“Rendre le pouvoir militaire indépendant de l'autorité civile et même supérieur à elle” fait référence au roi rendant l’armée plus forte que le peuple et ne permettant au peuple aucun contrôle sur elle.</p> | <p>Il a rendu l'armée plus puissante que le peuple.</p> |
| <p>13. Il s'est coalisé avec d'autres pour nous soumettre à une juridiction étrangère à nos Constitutions et non reconnue par nos lois, en donnant sa sanction à des actes de prétendue législation ayant pour objet.</p> | <p>“Une juridiction étrangère à nos constitutions” fait référence aux lois illégales. L'utilisation du mot “prétendue” est sarcastique dans ce contexte.</p> | <p>Il ignore nos lois en faveur des siennes.</p> |
| <p>14. De mettre en quartier parmi nous de gros corps de troupes armées;</p> | <p>“De mettre en quartier” fait référence à la pratique de forcer les gens à partager leur maison avec les soldats.</p> | <p>Les gens ont été contraints d’héberger et de nourrir les soldats.</p> |
| <p>15. De les protéger par une procédure illusoire contre le châtement des meurtres qu'ils auraient commis sur la personne des habitants de ces États.</p> | <p>“Les” fait référence aux soldats britanniques qui étaient automatiquement reconnus innocents quand ils avaient commis des crimes contre les colons parce qu’ils étaient jugés en Grande-Bretagne.</p> | <p>Parce qu’il a laissé les troupes britanniques faire du mal aux colons sans les punir.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| 16. De détruire notre commerce avec toutes les parties du monde | De nombreux colons ont été forcés d'acheter et/ou d'échanger uniquement des produits britanniques. Le port de Boston était fermé comme punition pour le "Boston Tea Party". | Parce que les colonies ne pouvaient pas commercer avec les autres pays en dehors de la Grande-Bretagne. |
| 17. De nous imposer des taxes sans notre consentement | "Sans notre consentement" signifie sans notre permission. | Parce que les colons ont été obligés à payer des impôts sans être autorisés à voter. |
| 18. De nous priver, dans de nombreux cas, du bénéfice d'un procès devant jury | "Priver" veut dire enlever. "Un procès devant jury" est un procès au cours duquel des citoyens détermineront la culpabilité de leurs pairs dans une affaire judiciaire. | Parce que les personnes accusées d'un crime n'avaient pas droit à un procès équitable. |
| 19. De nous transporter au-delà des mers pour être jugés à raison de prétendus délits | Quelques colons ont dû voyager des milliers de kilomètres pour être jugés par des tribunaux britanniques sur de fausses accusations. | Parce que les colons ont été envoyés en Grande-Bretagne pour des crimes qu'ils n'avaient pas commis |
| 20. D'abolir dans une province voisine le système libéral des lois anglaises, d'y établir un gouvernement arbitraire et de reculer ses limites, afin de faire à la fois de cette province un exemple et un instrument propre à introduire le même gouvernement absolu dans ces Colonies | La "province voisine" fait référence aux colonies américaines. "Un gouvernement arbitraire" signifie un gouvernement sans l'appui du peuple. Un "gouvernement absolu" signifie un contrôle total. | Parce qu'il a pris le contrôle total du gouvernement sur les colonies. |
| 21. De retirer nos chartes, d'abolir nos lois les plus précieuses et d'altérer dans leur essence les formes de nos gouvernements | Ceci fait référence à la Grande-Bretagne, qui s'était débarrassée des chartes, des lois et des gouvernements locaux et les avait remplacées par celles qui limitaient la domination coloniale. | Parce qu'il a enlevé tout pouvoir au gouvernement local. |
| 22. De suspendre nos propres législatures et de se déclarer lui-même investi du pouvoir de faire des lois obligatoires pour | "De suspendre nos propres législatures" signifie d'annuler les réunions législatives des colons. | Parce que les réunions législatives locales ont été annulées. |

| | | |
|---|--|--|
| nous dans tous les cas quelconques. | | |
| 23. Il a abdiqué le gouvernement de notre pays, en nous déclarant hors de sa protection et en nous faisant la guerre. | “Il a abdiqué le gouvernement de notre pays” fait référence au roi George III qui avait supprimé les gouvernements locaux étatiques. | Parce que le gouvernement local a été retiré. |
| 24. Il a pillé nos mers, ravagé nos côtes, brûlé nos villes et massacré nos concitoyens. | Le mot “ piller” signifie voler. “Ravager” signifie endommager. | Parce qu’il a fait du mal à nos terres, à nos villes, et à nos habitants |
| 25. En ce moment même, il transporte de grandes armées de mercenaires étrangers pour accomplir l'oeuvre de mort, de désolation et de tyrannie qui a été commencée avec des circonstances de cruauté et de perfidie dont on aurait peine à trouver des exemples dans les siècles les plus barbares, et qui sont tout à fait indignes du chef d'une nation civilisée. | Le terme “des mercenaires étrangers” signifie des soldats engagés pour combattre au nom d’un autre pays. | Parce qu’il a embauché plus de soldats pour nous faire du mal. |
| 26. Il a contraint nos concitoyens emmenés en captivité en haute mer à porter des armes contre leur pays, à devenir les bourreaux de leurs amis et frères, ou à tomber eux-mêmes par leurs mains. | «Contraint» signifie forcer. Le roi a forcé les colons à servir dans la marine britannique. | Pour avoir forcé nos amis à se retourner contre nous. |
| 27. Il a excité parmi nous l'insurrection domestique, et il a cherché à attirer sur les habitants de nos frontières les Indiens, ces sauvages sans pitié, dont la manière bien connue de faire la guerre est de tout massacrer, sans distinction d'âge, de sexe ni de condition. | “L’insurrection domestique” fait référence aux conflits entre colons et Amérindiens, que les Britanniques encourageaient. | Les colons et les Amérindiens sont dressés les uns contre les autres. |

Partie 2 de la Déclaration d'indépendance: Griefs

Il a refusé sa sanction aux lois les plus salutaires et les plus nécessaires au bien public.

Il a défendu à ses gouverneurs de consentir à des lois d'une importance immédiate et urgente, à moins que leur mise en vigueur ne fût suspendue jusqu'à l'obtention de sa sanction, et des lois ainsi suspendues, il a absolument négligé d'y donner attention.

Il a refusé de sanctionner d'autres lois pour l'organisation de grands districts, à moins que le peuple de ces districts n'abandonnât le droit d'être représenté dans la législature, droit inestimable pour un peuple, qui n'est redoutable qu'aux tyrans.

Il a convoqué des Assemblées législatives dans des lieux inusités, incommodes et éloignés des dépôts de leurs registres publics, dans la seule vue d'obtenir d'elles, par la fatigue, leur adhésion à ses mesures. À diverses reprises, il a dissous des Chambres de représentants parce qu'elles s'opposaient avec une mâle fermeté à ses empiétements sur les droits du peuple.

Après ces dissolutions, il a refusé pendant longtemps de faire élire d'autres Chambres de représentants, et le pouvoir législatif, qui n'est pas susceptible d'anéantissement, est ainsi retourné au peuple tout entier pour être exercé par lui, l'État restant, dans l'intervalle, exposé à tous les dangers d'invasions du dehors et de convulsions au-dedans.

Il a cherché à mettre obstacle à l'accroissement de la population de ces États. Dans ce but, il a mis empêchement à l'exécution des lois pour la naturalisation des étrangers ; il a refusé d'en rendre d'autres pour encourager leur émigration dans ces contrées, et il a élevé les conditions pour les nouvelles acquisitions de terres.

Il a entravé l'administration de la justice en refusant sa sanction à des lois pour l'établissement de pouvoirs judiciaires. Il a rendu les juges dépendants de sa seule volonté, pour la durée de leurs offices et pour le taux et le paiement de leurs appointements.

Il a créé une multitude d'emplois et envoyé dans ce pays des essais de nouveaux employés pour vexer notre peuple et dévorer sa substance.

Il a entretenu parmi nous, en temps de paix, des armées permanentes sans le consentement de nos législatures.

Il a affecté de rendre le pouvoir militaire indépendant de l'autorité civile et même supérieur à elle.

Il s'est coalisé avec d'autres pour nous soumettre à une juridiction étrangère à nos Constitutions et non reconnue par nos lois, en donnant sa sanction à des actes de prétendue législation ayant pour objet :

de mettre en quartier parmi nous de gros corps de troupes armées ;

de les protéger par une procédure illusoire contre le châtement des meurtres qu'ils auraient commis sur la personne des habitants de ces provinces ;

de détruire notre commerce avec toutes les parties du monde ;

de nous imposer des taxes sans notre consentement ;

de nous priver dans plusieurs cas du bénéfice de la procédure par jurés ;

de nous transporter au-delà des mers pour être jugés à raison de prétendus délits ;

d'abolir dans une province voisine le système libéral des lois anglaises, d'y établir un gouvernement arbitraire et de reculer ses limites, afin de faire à la fois de cette province un exemple et un instrument propre à introduire le même gouvernement absolu dans ces Colonies ;

de retirer nos chartes, d'abolir nos lois les plus précieuses et d'altérer dans leur essence les formes de nos gouvernements ;

de suspendre nos propres législatures et de se déclarer lui-même investi du pouvoir de faire des lois obligatoires pour nous dans tous les cas quelconques.

Il a abdiqué le gouvernement de notre pays, en nous déclarant hors de sa protection et en nous faisant la guerre. Il a pillé nos mers, ravagé nos côtes, brûlé nos villes et massacré nos concitoyens.

En ce moment même, il transporte de grandes armées de mercenaires étrangers pour accomplir l'œuvre de mort, de désolation et de tyrannie qui a été commencée avec des circonstances de cruauté et de perfidie dont on aurait peine à trouver des exemples dans les siècles les plus barbares, et qui sont tout à fait indignes du chef d'une nation civilisée.

Il a excité parmi nous l'insurrection domestique, et il a cherché à attirer sur les habitants de nos frontières les Indiens, ces sauvages sans pitié, dont la manière bien connue de faire la guerre est de tout massacrer, sans distinction d'âge, de sexe ni de condition.

Ce texte est dans le domaine public

La déclaration d'indépendance – Partie 3 : Guide de lecture rapprochée

| Guide de lecture rapprochée pour la déclaration d'indépendance – Partie 3 : Conclusion | |
|---|--|
| L'accusation finale contre le roi George III | |
| Le texte de la conclusion | Le sens |
| Dans tout le cours de ces oppressions, nous avons demandé justice dans les termes les plus humbles ; nos pétitions répétées n'ont reçu pour réponse que des injustices répétées. Un prince dont le caractère est ainsi marqué par les actions qui peuvent signaler un tyran est impropre à gouverner un peuple libre. | <p>Ce que les colons ont fait</p> <p>La réponse des Anglais</p> <p>Le caractère du roi</p> |
| La version des faits des colons | |
| Le texte de la conclusion | Le sens |
| <p>Nous n'avons pas non plus manqué d'égards envers nos frères de la Grande-Bretagne.</p> <p>Nous les avons de temps en temps avertis des tentatives faites par leur législature pour étendre sur nous une injuste juridiction.</p> <p>Nous leur avons rappelé les circonstances de notre émigration et de notre établissement dans ces contrées.</p> <p>Nous avons fait appel à leur justice et à leur magnanimité naturelle, et nous les avons conjurés, au nom des liens d'une commune origine, de désavouer ces usurpations qui devaient inévitablement interrompre notre liaison et nos bons rapports.</p> <p>Eux aussi ont été sourds à la voix de la raison et de la consanguinité.</p> <p>Nous devons donc nous rendre à la nécessité qui commande notre séparation et les regarder, de même que le reste de l'humanité, comme des ennemis dans la guerre et des amis dans la paix.</p> | <p>Ce que les colons ont fait.</p> <p>Le parlement n'était pas juste.</p> <p>Pourquoi les colons sont venus en Amérique.</p> <p>Les colons sont originaires d'Angleterre et ils croient aux mêmes choses que les Anglais.</p> <p>Comment les Anglais ont écouté.</p> <p>Les colons peuvent être amis ou ennemis des Anglais.</p> |
| La véritable Déclaration d'indépendance | |
| Le texte de la conclusion | Le sens |

En conséquence, nous, les représentants des États-Unis d'Amérique, assemblés en Congrès général, prenant à témoin le Juge suprême de l'univers de la droiture de nos intentions, publions et déclarons solennellement au nom et par l'autorité du bon peuple de ces Colonies, que ces Colonies unies sont et ont le droit d'être des ÉTATS LIBRES ET INDÉPENDANTS ; qu'elles sont dégagées de toute obéissance envers la Couronne de la Grande-Bretagne ; que tout lien politique entre elles et l'État de la Grande-Bretagne est et doit être entièrement dissous ; que, comme les États libres et indépendants, elles ont pleine autorité de faire la guerre, de conclure la paix, de contracter des alliances, de régler le commerce et de faire tous autres actes ou choses que les États indépendants ont droit de faire ; et pleins d'une ferme confiance dans la protection de la divine Providence, nous engageons mutuellement au soutien de cette Déclaration, nos vies, nos fortunes et notre bien le plus sacré, l'honneur.

La Déclaration d'indépendance.

Une promesse.

Partie 3 de la Déclaration d'indépendance : Conclusion

Dans tout le cours de ces oppressions, nous avons demandé justice dans les termes les plus humbles ; nos pétitions répétées n'ont reçu pour réponse que des injustices répétées. Un prince dont le caractère est ainsi marqué par les actions qui peuvent signaler un tyran est impropre à gouverner un peuple libre.

Nous n'avons pas non plus manqué d'égards envers nos frères de la Grande-Bretagne. Nous les avons de temps en temps avertis des tentatives faites par leur législature pour étendre sur nous une injuste juridiction. Nous leur avons rappelé les circonstances de notre émigration et de notre établissement dans ces contrées. Nous avons fait appel à leur justice et à leur magnanimité naturelle, et nous les avons conjurés, au nom des liens d'une commune origine, de désavouer ces usurpations qui devaient inévitablement interrompre notre liaison et nos bons rapports. Eux aussi ont été sourds à la voix de la raison et de la consanguinité. Nous devons donc nous rendre à la nécessité qui commande notre séparation et les regarder, de même que le reste de l'humanité, comme des ennemis dans la guerre et des amis dans la paix.

EN CONSÉQUENCE, NOUS, LES REPRÉSENTANTS des ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE, assemblés en Congrès général, prenant à témoin le Juge suprême de l'univers de la droiture de nos intentions, publions et déclarons solennellement au nom et par l'autorité du bon peuple de ces Colonies, que ces Colonies unies sont et ont le droit d'être des États libres et indépendants ; qu'elles sont dégagées de toute obéissance envers la Couronne de la Grande-Bretagne ; que tout lien politique entre elles et l'État de la Grande-Bretagne est et doit être entièrement dissous ; que, comme les ÉTATS LIBRES ET INDÉPENDANTS, elles ont pleine autorité de faire la guerre, de conclure la paix, de contracter des alliances, de régler le commerce et de faire tous autres actes ou choses que les États indépendants ont droit de faire ; et pleins d'une ferme confiance dans la protection de la divine Providence, nous engageons mutuellement au soutien de cette Déclaration, nos vies, nos fortunes et notre bien le plus sacré, l'honneur.

Ce texte est dans le domaine public.

Présentation de l'unité trois

Sujet deux: le développement d'un gouvernement (4.1.1, 4.1.3-6, 4.7.1-4, 4.9.10)

Connexions avec la problématique de l'unité: Les élèves apprennent le rôle du compromis dans la mise en place d'une démocratie. Un pays est plus que de simples frontières territoriales et géographiques. Un gouvernement est nécessaire pour qu'un pays fonctionne et subvienne aux besoins de son peuple. Les États-Unis nouvellement formés avaient besoin d'un gouvernement pour répondre aux besoins d'un large éventail d'États et d'individus couvrant une vaste région géographique. La Constitution, le document qui a jeté les bases du gouvernement fédéral américain, a été créée grâce à une série de compromis faits par les Pères fondateurs. En outre, le conflit avec un roi tyrannique a pesé lourdement sur l'esprit des Pères fondateurs. Par conséquent, la Constitution crée un système de contrôle et d'équilibre, ainsi que le fédéralisme, afin de limiter le pouvoir d'un dirigeant unique. Les Pères fondateurs ont également ajouté une Déclaration des droits pour protéger les droits individuels, un autre signe de leur désir que le pouvoir du gouvernement soit limité.

Durée suggérée de la séquence: 7 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- [Developing a Government](#)

Pour approfondir ces questions clés:

- Quel rôle les Pères fondateurs ont-ils joué dans la création des documents qui ont façonné les États-Unis?
- Comment les documents démocratiques américains ont-ils façonné la structure et les fonctions du gouvernement?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation:

- Les élèves répondront à la question suivante dans un paragraphe : Comment la Constitution américaine reflète-t-elle les idées des Pères fondateurs et de la révolution américaine? Noter la réponse écrite à l'aide de la grille d'évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

Grade 4 Fiche pédagogique: Le développement d'un gouvernement

Unité trois : Le gouvernement d'une nouvelle nation. Sujet deux : Le développement d'un gouvernement

Objectifs de la séquence: les élèves se renseignent sur la création de la Constitution et découvrent son texte afin d'en apprendre davantage sur la structure du gouvernement américain.

Durée suggérée de la séquence: 7 séances

Matériel: [Map of U.S. Territorial Growth](#), [British flag](#), [first American Flag](#), [Deconstructing History: American Flag](#) from History.com, [Founding Fathers Gallery Walk](#) & tableau vierge ([blank](#)) et complété ([completed](#)), matériel à l'intérieur de [Activity 2: What the Preamble Means](#), [Three Branches of Government](#), [Constitution of the United States](#), la Déclaration des droits : tableau vierge ([blank](#)) et complété ([completed](#))

Déroulement de la séquence :

1. Afficher la carte de la croissance territoriale américaine ([Map of U.S. Territorial Growth](#)). Dire : "Après la guerre révolutionnaire, les États-Unis étaient une nation nouvelle et indépendante, mais nous savons qu'un pays est plus que ses frontières sur une carte. Une nation est composée d'idées, de personnes et d'un gouvernement."
2. Afficher une photo du drapeau britannique ([British flag](#)) à côté du premier drapeau américain ([first American Flag](#)). Dire : "De même que la nouvelle nation était née, de nouveaux symboles de sa liberté et de son indépendance vis-à-vis des Britanniques voyaient également le jour. Un de ces symboles était le drapeau américain." Montrer la vidéo, [Deconstructing History: American Flag](#) du site History.com. Questions possibles:
 - Que représentent les étoiles et les bandes sur le drapeau?
 - Que représente le drapeau lui-même?
 - Pourquoi le drapeau américain est-il un symbole si important?
3. Demander aux élèves de réfléchir à ce qu'ils ont appris sur les causes et les effets de la guerre révolutionnaire. Demander: "D'après ce que nous avons appris lors de notre dernière leçon, la leçon sur la Déclaration d'indépendance, quelles étaient les idées ou les valeurs fondamentales des États-Unis nouvellement formés?" Discuter en classe.
4. Dire : "Après la révolution, c'était aux Pères fondateurs de créer un gouvernement pour la nation qui refléterait ces principes.
5. Écrire les mots *monarchie* et *démocratie* au tableau et lire/projeter les définitions suivantes :
 - Monarchie³⁸: pouvoir absolu d'une personne (un roi ou une reine)
 - Démocratie³⁹: un gouvernement dans lequel le pouvoir suprême est détenu par le peuple
6. Demander aux élèves de comparer et de contraster les définitions, puis de faire des hypothèses sur la façon dont le gouvernement allait devoir passer d'une monarchie coloniale à une démocratie indépendante.
7. Demander aux élèves de réfléchir à différents groupes dont ils font partie (p. ex. famille, église, clubs, équipes sportives, classes, etc...) Créer une liste au tableau. Mettre les élèves en binômes et leur demander de déterminer si chaque groupe ressemble davantage à une monarchie ou à une démocratie. Circuler pour écouter les conversations et vérifier l'exactitude des réponses.
8. Demander : "Sous quel système préféreriez-vous vivre, une monarchie ou une démocratie? Pourquoi?" Demander aux élèves de discuter en paires ou en groupes. Demander ensuite à quelques élèves de partager avec l'ensemble de la classe. Puis demander : "Quand une monarchie serait-elle une meilleure option que la

³⁸ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=monarchy>

³⁹ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=democracy>

- démocratie? Pourquoi une monarchie est-elle devenue un mauvais choix pour certains colons américains?” Continuer à laisser les élèves discuter par deux, puis demander aux autres groupes de partager leurs idées.
9. Dire : “La plupart d’entre vous ont reconnu qu’une démocratie donne plus de pouvoir à plus de gens. C’est le système que les Pères fondateurs ont mis en place. Avant d’examiner le système lui-même, apprenons à connaître les hommes qui l’ont créé.”
 10. Disposer des points d’observation pour la visite de la galerie ([gallery walk](#)), avec des photos et une brève biographie à puces⁴⁰ pour chacun des Pères fondateurs suivants : [George Washington](#), [John Adams](#), [Thomas Jefferson](#), [James Madison](#), [Alexander Hamilton](#), [James Monroe](#), et [Benjamin Franklin](#). Demander aux étudiants de compléter le tableau [Founding Fathers Graphic Organizer](#) pendant qu’ils achèvent la visite de la galerie. Mener une brève discussion sur les traits de caractère des Pères fondateurs.
 11. Demander aux élèves de réfléchir aux nombreux emplois que chaque Père fondateur a occupés tout au long de sa vie. Demander aux élèves : “Quelles compétences les Pères fondateurs auraient-ils acquises de leurs divers emplois qui auraient amélioré leur capacité à être les leaders de leur nouvelle nation?” Laisser aux élèves le temps de réfléchir puis leur demander de rédiger un paragraphe décrivant deux Pères fondateurs dont l’histoire personnelle, selon eux, leur a donné les meilleures compétences en leadership. Les paragraphes des élèves doivent identifier les compétences spécifiques de chaque Père fondateur et décrire comment ces compétences lui ont été utiles dans son poste de leader. Noter la réponse écrite à l’aide de la grille d’évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#). Activité d’extension : créer une exposition de classe des différents emplois des Pères fondateurs avec un espace pour que les élèves décrivent les compétences ou les connaissances précieuses que chaque emploi a fournies (par exemple, un arpenteur comprendrait la géographie physique particulière de l’Amérique).
 12. Écrire le mot *constitution* au tableau et demander aux élèves ce qui leur vient à l’esprit quand ils voient ce mot. Noter les réponses des élèves sur du papier graphique.
 13. Afficher le texte original de la Constitution ([Constitution of the United States](#)) pour que les élèves puissent voir à quoi ressemblait le document original. Demander aux élèves si la Constitution des États-Unis est une source primaire ou secondaire.
 14. Projeter la frise chronologique vierge ([blank timeline](#)). Leur demander d’ajouter ‘Constitution ratifiée’ avec la date de 1787. Expliquer que “ratifiée” veut dire approuvée par le Congrès et les législatures d’État. Dire : “La Constitution a été créée parce que les États-Unis étaient un nouveau pays et qu’ils avaient besoin d’un plan gouvernemental (les lois et les gens qui dirigent une ville, un État ou un pays). La Constitution comprend trois parties:
 - le Préambule
 - les Articles
 - les Amendements”
 15. Suivre les instructions dans ‘Comprendre le Préambule’ ([Understanding the Preamble](#)⁴¹). Demander aux groupes de présenter leur interprétation de la signification de la phrase qui leur a été attribuée. Pendant que chaque groupe parle, demander à tous les élèves de prendre des notes.
 16. Définir *la république – un État dans lequel le pouvoir suprême est détenu par le peuple et ses représentants élus*.
 17. Demander : “Qu’est-ce que le Préambule demande au gouvernement de faire pour préserver l’Amérique en tant que république.” Discuter en groupe. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation. Demander ensuite aux élèves d’écrire 2-3 phrases résumant la discussion. Rappeler aux élèves de formuler une problématique claire et de fournir des preuves. Vérifier l’exactitude des réponses et noter le travail écrit à l’aide de la grille d’évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

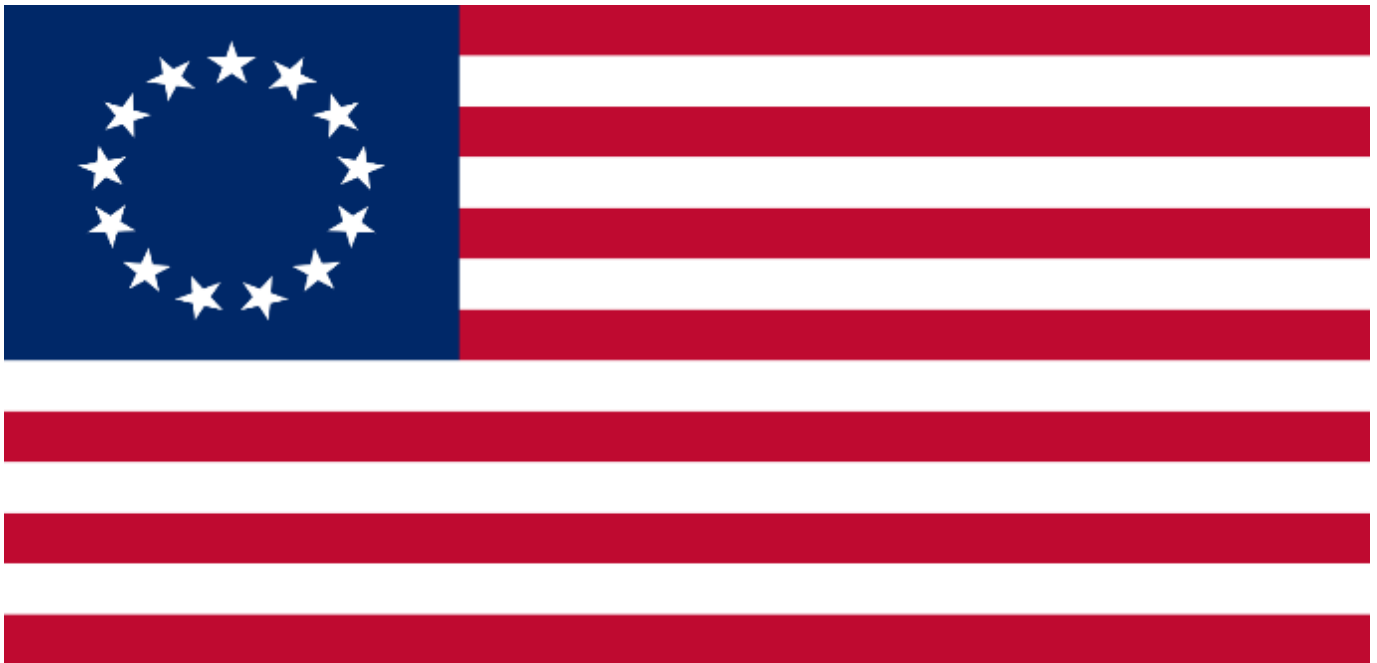
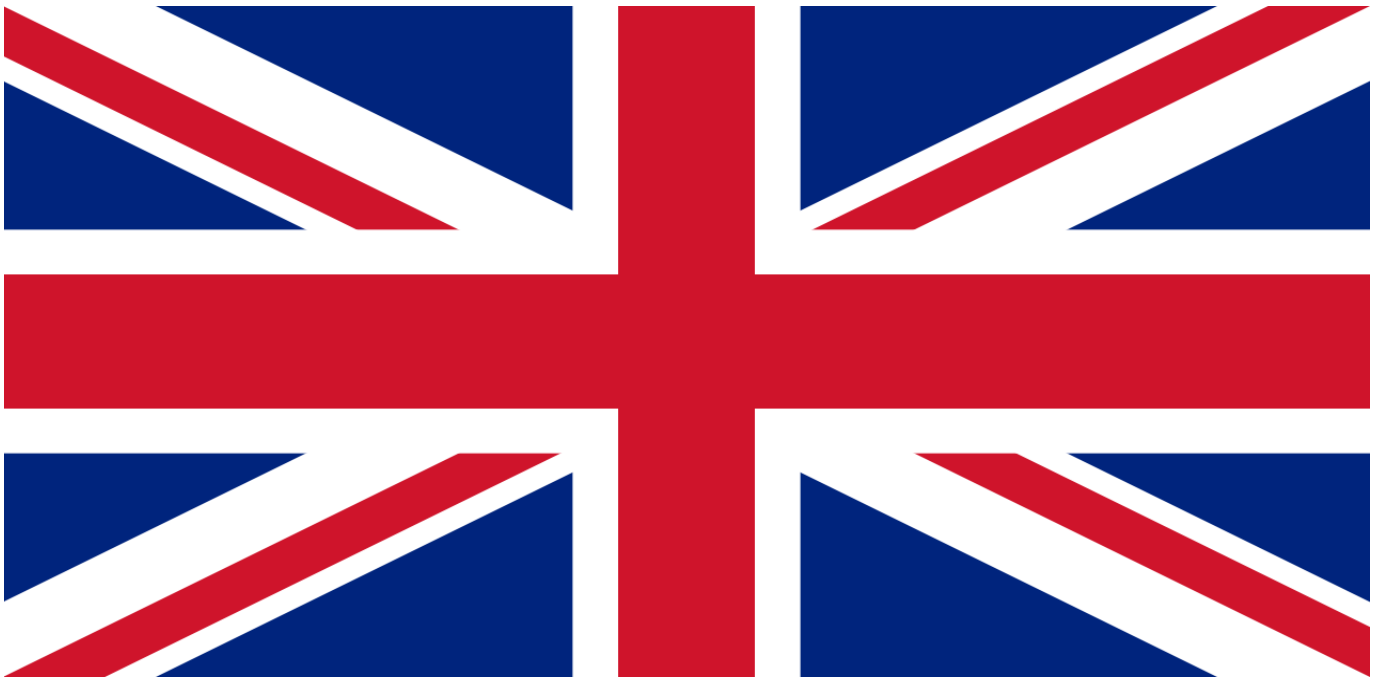
⁴⁰ <http://www.biography.com/people/groups/founding-fathers>

⁴¹ This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#).

18. Dire : “Le Préambule nous dit qu’el est le but de notre nouveau gouvernement. Les Articles nous disent comment le gouvernement est structuré et ce qu’il peut faire.” Afficher les trois branches du gouvernement. Afficher le document [Three Branches of Government](#). Dire : “La Constitution crée 3 branches de gouvernement distinctes. C’est ce qu’on appelle la séparation des pouvoirs.” Diviser la classe en groupes ou en paires. Demander aux élèves d’aborder le contenu à l’aide de l’activité 2 ([Activity 2: Separation of Powers](#)).
19. Demander : “Pourquoi les Pères fondateurs voulaient-ils créer une séparation des pouvoirs? En quoi celle-ci reflète-t-elle les idées des Pères fondateurs, la Déclaration d’indépendance et le Préambule de la Constitution?” Permettre aux élèves de discuter en groupe avant le débriefing avec toute la classe. Si nécessaire, rappeler aux élèves que les colons se sont révoltés contre la monarchie et la tyrannie d’un roi tout-puissant.
20. Dire : “Les Pères fondateurs savaient que pour que la Constitution résiste à l’épreuve du temps, il faudrait que ce soit un document évolutif qui puisse être modifié.”
21. Écrire le mot *amender* au tableau et lire/projeter la définition suivante⁴²:
 - amender : changer quelque chose pour l’améliorer
22. Demander : “Sur base de cette définition, qu’est-ce qu’un amendement à la Constitution?” Demander aux élèves de discuter par deux. Demander ensuite à un ou deux élèves de donner leur réponse. Dire: “Les amendements à la Constitution sont des modifications apportées pour améliorer la Constitution. Les dix premiers amendements sont appelés la Déclaration des droits.”
23. Demander aux étudiants de sortir leur frise chronologique vierge ([blank timeline](#)). Leur demander d’ajouter la Déclaration des droits ratifiée avec la date de 1791. Dire: “La Déclaration des droits a été créée pour protéger les droits individuels des citoyens. Les Pères fondateurs voulaient s’assurer que le gouvernement n’obtenait pas trop de pouvoir.”
24. Distribuer une copie du tableau [Bill of Rights graphic organizer](#) aux élèves. Suivre cette séquence pour chaque amendement :
 - Lire à haute voix le texte original aux élèves. Leur demander de suivre la lecture avec leur doigt ou un crayon, ou utiliser une stratégie d’annotation que les élèves pourront appliquer pendant leur lecture.
 - Demander aux élèves quels droits sont protégés par cet amendement. Leur demander d’en discuter en groupe. Demander ensuite aux élèves de noter leurs réponses dans le tableau.
 - Indépendamment, demander aux élèves de dessiner une image pour illustrer ce que l’amendement protège selon leur propre point de vue.
25. Demander: “Comment la Déclaration des droits reflète-t-elle les idées des Pères fondateurs, la Déclaration d’indépendance et la Constitution?” Faites une discussion de classe.
26. Dire: “Maintenant que nous avons appris les trois parties de la Constitution, faisons les liens entre notre structure de gouvernement, les idées des Pères fondateurs et nos principaux documents gouvernementaux.” Demander aux élèves d’écrire un paragraphe répondant à la question suivante : “Comment les trois parties de la Constitution américaine reflètent-elles les idées des Pères fondateurs et la Déclaration d’indépendance?” Rappeler aux élèves de s’exprimer en termes clairs et de fournir des preuves tirées de chaque partie de la Constitution. Vérifier l’exactitude et noter la réponse écrite à l’aide de la grille d’évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

⁴² <https://www.merriam-webster.com/dictionary/amend>



Drapeaux côte à côte





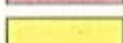
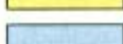

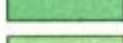
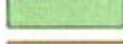
Carte de la croissance territoriale⁴³

TERRITORIAL GROWTH

COLONIAL PERIOD: 1775

-  Original Thirteen Colonies
-  Other British territories

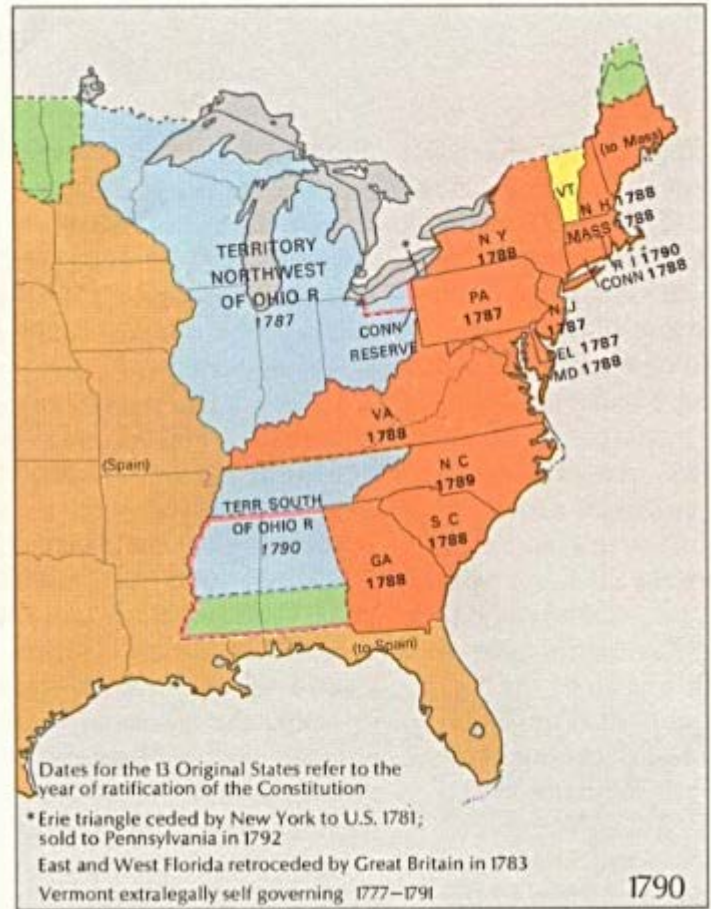
UNITED STATES: 1790–1920

-  States
-  State claims
-  Special status areas
-  Territories
-  Unorganized territories
-  Claimed areas
-  Foreign areas

- 1803** Dates of territorial acquisitions
1805 Dates of initial territorial organization
(1809) Dates of latest change within given time period
1812 Dates of admission to the Union

Map scale 1:34,000,000

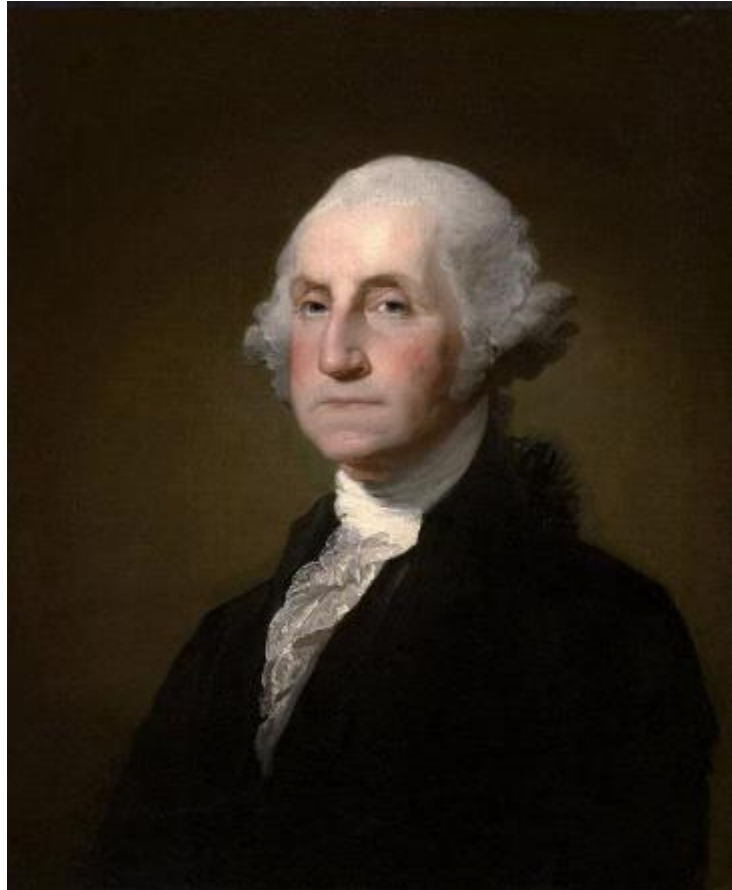
Compiled by H. George Stoll, Hammond Incorporated, 1967;
 rev. by U.S. Geological Survey, 1970



⁴³ Cette carte est du domaine public. Elle est gracieusement offerte par les bibliothèques de l'université du Texas à Austin. Elle est disponible en ligne à http://www.lib.utexas.edu/maps/United_states/us_terr_1790.jpg.

- Carte de la croissance territoriale
 - Croissance Territoriale
 - Période coloniale: 1775
 - Treize colonies d'origine
 - Autres territoires britanniques
 - Les États Unis - 1790-1920
 - États
 - Revendications de l'Etat
 - Zones de statut spécial
 - Territoires
 - Territoires non organisés
 - Zones revendiquées
 - Zones étrangères
 - 1803 - dates des acquisitions territoriales
 - 1805 - dates de l'organisation territorial initiale
 - 1809 - dates du dernier changement dans une période donnée
 - 1812 - dates d'admission à l'Union
 - Rédigé par H. George Stoll, Hammond Incorporated, 1967; révisé par l'Institut d'études géologiques des États-Unis, 1970

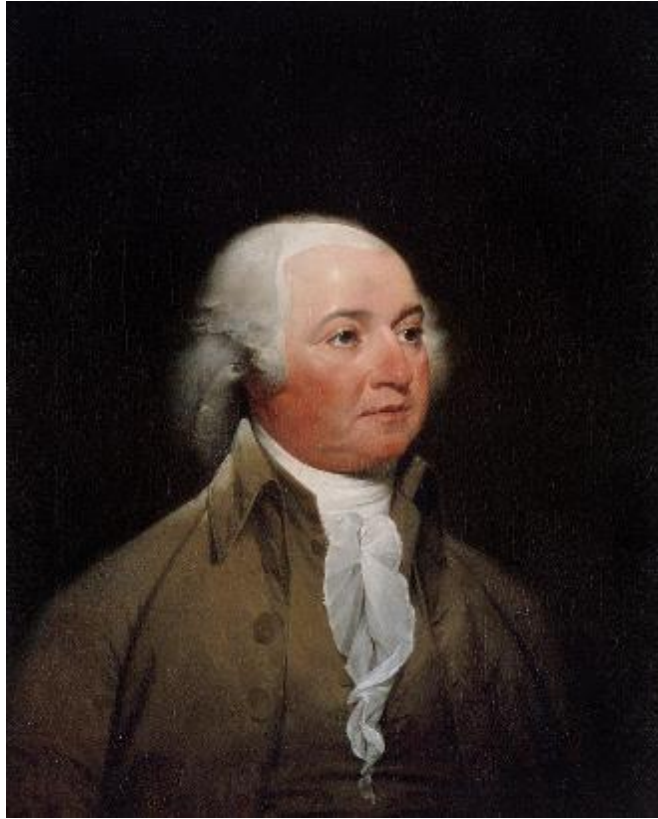
George Washington



Par Gilbert Stuart – lien, domaine public, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=591229>

- George Washington est né le 22 février 1732 dans la colonie de Virginie
- Il est né dans une famille riche qui possédait des plantations de tabac et des esclaves, dont il a hérité
- Il était officier supérieur dans la milice coloniale pendant la guerre de la Conquête.
- Il était le commandant en chef de l'armée continentale pendant la révolution américaine, qui a gagné la guerre contre les Britanniques.
- Après la révolution américaine, il a été élu premier président des États-Unis par le collège électoral.
- En tant que président, George Washington a encouragé le bipartisme, un gouvernement national bien financé et sans dette, et la non-intervention dans des guerres étrangères. Il était très populaire auprès du peuple américain.
- Il est décédé à son domicile de Mount Vernon, en Virginie, à 67 ans.

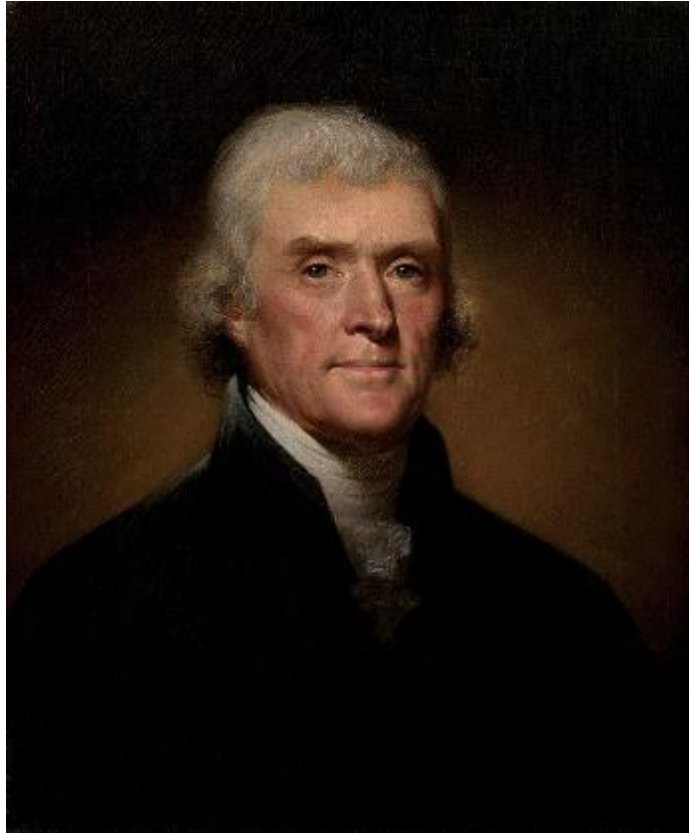
John Adams



Par John Trumbull - <http://www.whitehousereseach.org/assetbank-whha/action/viewHome>, Public Domain,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=20179126>

- John Adams est né le 30 octobre 1735 dans la colonie du Massachusetts.
- Il était avocat et il a défendu les soldats britanniques après le massacre de Boston, bien que ce fût un acte impopulaire.
- Il était délégué du Massachusetts à la Convention constitutionnelle et il a aidé Thomas Jefferson à rédiger la Déclaration d'indépendance.
- Il a été le premier vice-président des États-Unis sous George Washington. Il a été élu en 1796 en tant que deuxième président des États-Unis et a servi un mandat. Il a été le premier président à vivre à la Maison-Blanche.
- Il a été battu par Thomas Jefferson lors de l'élection présidentielle de 1800.
- Après avoir perdu l'élection, John Adams s'est retiré dans sa ferme du Massachusetts avec son épouse Abigail et il est mort le 4 juillet 1826 à l'âge de 90 ans. Son fils, John Quincy Adams, est devenu le sixième président.

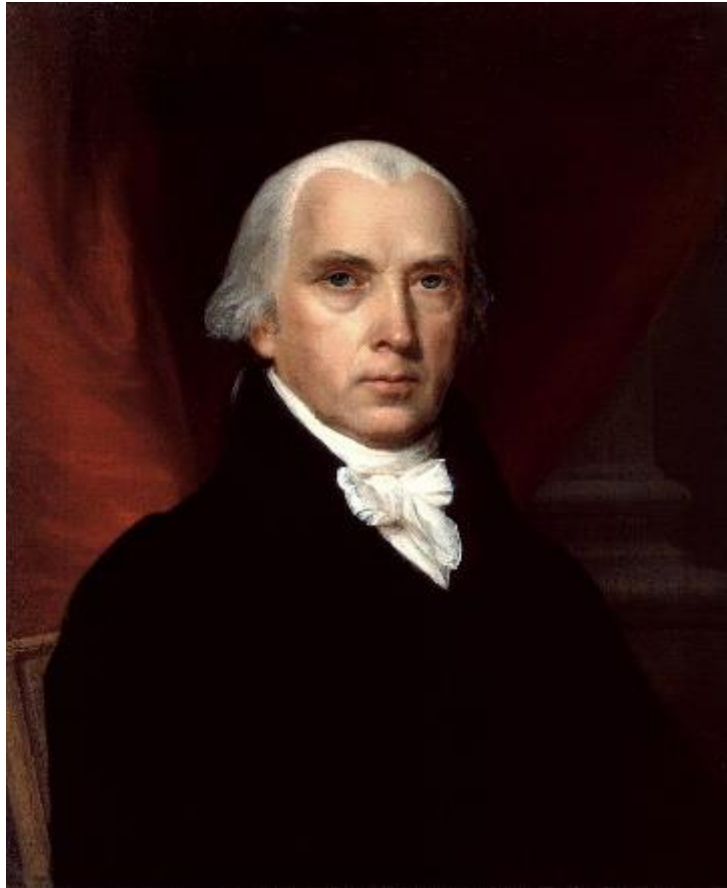
Thomas Jefferson



Par Rembrandt Peale - <http://www.whitehousereseach.org/assetbank-whha/action/viewHome>, Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=20179140>

- Thomas Jefferson est né le 13 avril 1743 dans une riche famille propriétaire d'une plantation dans la colonie de Virginie.
- Il a étudié le droit au College of William and Mary et il était le représentant de la Virginie au Congrès continental qui a adopté la Déclaration d'indépendance. Il était gouverneur de Virginie pendant la révolution américaine et il a rédigé des lois sur la liberté de religion.
- Il a été le premier secrétaire d'État du pays et le deuxième vice-président sous John Adams.
- Il a été élu troisième président des États-Unis en 1800 et il a été, avec James Madison, l'un des fondateurs du parti démocrate-républicain. Il a été réélu en 1804 et a servi deux mandats.
- En tant que président, Jefferson a organisé la vente de la Louisiane. Après sa présidence, Jefferson est devenu membre du corps universitaire et il a fondé l'Université de Virginie. Il est décédé à Charlottesville en Virginie le 4 juillet 1826 à l'âge de 83 ans.

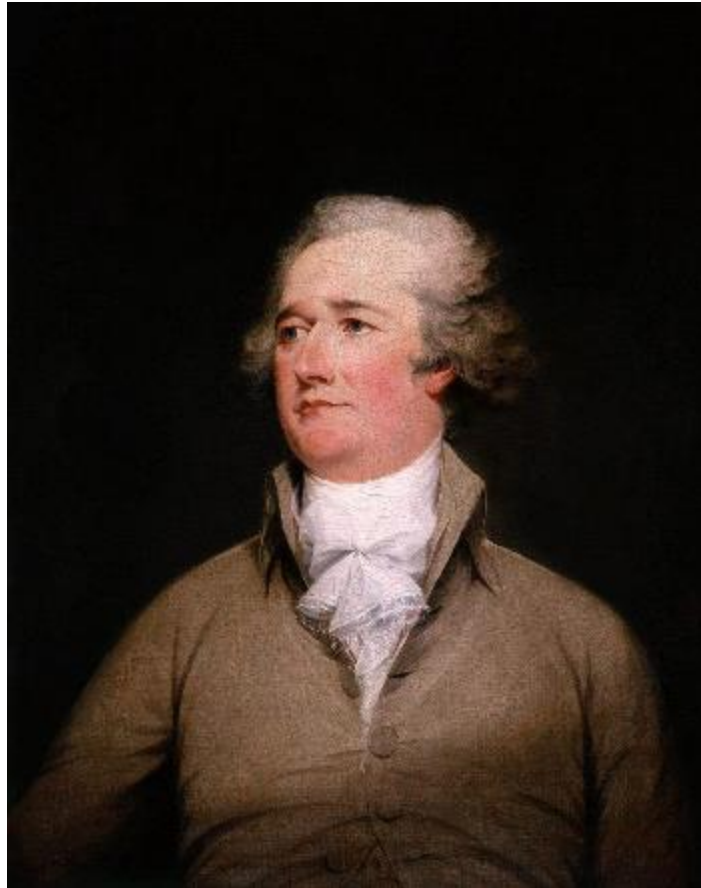
James Madison



Par John Vanderlyn (1775–1852) - Ths White House Historical Association. Ce tableau fait partie de la collection de la Maison Blanche[1], dans le domaine public, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1761716>

- James Madison est né le 5 mars 1751 dans une riche famille de planteurs de tabac de la colonie de Virginie.
- Il a été membre de la Chambre des délégués de Virginie et du Congrès continental.
- Il est connu comme le “Père de la Constitution” car il a joué un rôle central dans la rédaction de la Constitution américaine et de la Déclaration des droits.
- Madison a été élu à la Chambre des Représentants des États-Unis.
- Madison était favorable à la limitation du gouvernement fédéral et, pour s’opposer au parti fédéraliste d’Alexandre Hamilton, Madison et Thomas Jefferson ont formé le parti démocrate-républicain.
- Madison a occupé le poste de secrétaire d’État sous la présidence de Thomas Jefferson et il a supervisé la vente de la Louisiane dans cette fonction.
- James Madison a été élu 4^e président des États-Unis et il a servi deux mandats.
- James Madison est décédé à 85 ans d’une insuffisance cardiaque chez lui en Virginie.

Alexander Hamilton



By John Trumbull - <http://interactive.wxxi.org/highlights/2011/03/rediscovering-alexander-hamilton-wxxi-tv> image, Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=73708>

- Alexander Hamilton est né le 22 janvier 1755 ou 1757 (les historiens ne connaissent pas la date exacte) à Nevis, qui est une petite île de la mer des Caraïbes.
- Il est devenu orphelin enfant et il a été accueilli par une riche famille de marchands qui, ayant reconnu son intelligence et son talent, l'a parrainé pour aller à l'université de King's College (aujourd'hui Columbia University). Après avoir obtenu son diplôme, il est resté dans les Treize colonies pour bâtir sa vie.
- Il a été un promoteur influent de la Constitution américaine.
- Il a été le premier secrétaire au Trésor et il a rédigé les politiques économiques de George Washington.
- Il était l'un des fondateurs du parti politique fédéraliste.
- Il était en faveur d'un gouvernement central fort et d'un pouvoir exécutif fort.
- Alexander Hamilton est décédé au cours d'un duel avec un rival politique, Aaron Burr.

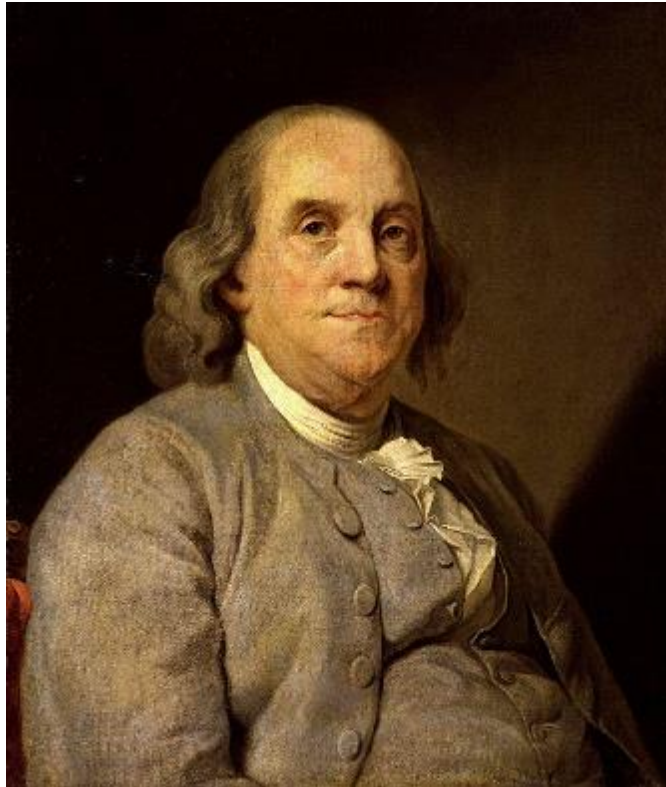
James Monroe



Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=26757>

- James Monroe est né le 28 avril 1758 dans une riche famille de planteurs de la colonie de Virginie.
- Il a combattu pendant la révolution américaine et a été blessé lors de la bataille de Trenton.
- Il a étudié le droit sous Thomas Jefferson et il a été délégué au Congrès continental.
- Monroe s'est opposé à la ratification de la Constitution parce qu'il pensait qu'elle donnait trop de pouvoir au gouvernement central.
- Il était membre du parti démocrate-républicain et était sénateur de l'État de Virginie.
- Il était diplomate en France et il a aidé à négocier la vente de la Louisiane.
- Il a été secrétaire d'État sous la présidence de James Madison.
- Monroe a été élu cinquième président des États-Unis en 1816 et il a servi deux mandats.
- Monroe est décédé à New York City en 1831 à l'âge de 73 ans.

Benjamin Franklin



Par Joseph Duplessis - <http://www.npg.si.edu/exh/brush/ben.htm>, Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=52076>

- Benjamin Franklin est né à Boston (Massachusetts) le 17 janvier 1706. Il venait d'une famille de dix-sept enfants.
- Il a déménagé à Philadelphie autour de ses vingt ans et a travaillé comme éditeur de journaux. Il était également scientifique et inventeur. Il a inventé les lunettes à double foyer et était connu pour ses expériences avec le paratonnerre.
- Ben Franklin est devenu populaire dans les colonies lorsqu'il a mené un effort pour que la Grande-Bretagne abroge l'impopulaire Stamp Act. Il a été le premier ambassadeur des États-Unis en France.
- Pendant la Révolution américaine, il est devenu le premier Maître général des postes des États-Unis.
- Il a été gouverneur de Pennsylvanie de 1785 à 1788.
- Il est le seul Père fondateur à avoir participé à la rédaction de tous les documents principaux relatifs à la fondation des États-Unis: la Déclaration d'indépendance, le traité de l'Alliance avec la France, le traité de Paris et la Constitution.
- Il a succombé à des difficultés respiratoires chez lui à Philadelphie à l'âge de 84 ans.
- L'effigie de Ben Franklin est visible sur le billet de 100 \$.

Tableau des Pères fondateurs




| Père fondateur | De quel État était-il originaire? | Quelle était sa fonction dans la colonie avant la Convention constitutionnelle? | Quelles étaient ses qualifications pour représenter son État? | Décrivez ses antécédents |
|-----------------------|--|--|--|---------------------------------|
| George Washington | | | | |
| John Adams | | | | |
| Thomas Jefferson | | | | |
| James Madison | | | | |
| Alexander Hamilton | | | | |
| James Monroe | | | | |
| Benjamin Franklin | | | | |

Tableau des Pères fondateurs (complété)

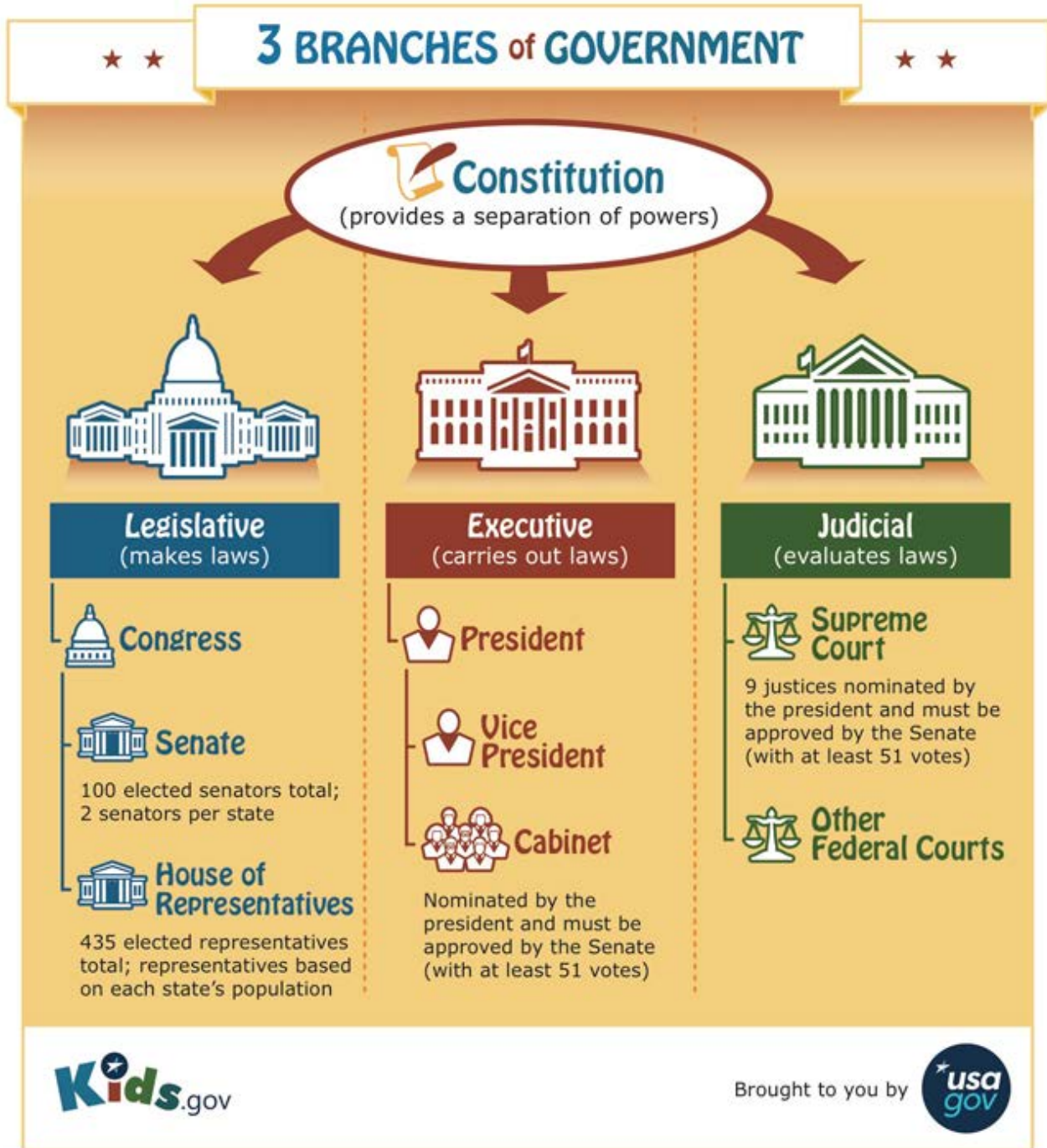
| Père fondateur | De quel État était-il originaire? | Quelle était sa fonction dans la colonie avant la Convention constitutionnelle? | Quelles étaient ses qualifications pour représenter son État? | Décrivez ses antécédents |
|-----------------------|--|--|---|---|
| George Washington | Virginie | Général de l'armée continentale | Héros de guerre A appelé au boycott des produits britanniques | Chef du domaine de Mount Vernon (milieu aisé) |
| John Adams | Massachusetts | Élu à l'Assemblée du Massachusetts | Diplômé de Harvard, avocat et législateur éminent | Descendant direct des puritains (milieu aisé) |
| Thomas Jefferson | Virginie | A servi à la Chambre des Bourgeois de Virginie, a écrit la Déclaration d'indépendance | L'un des premiers défenseurs de l'indépendance, a écrit de nombreux ouvrages politiques | Élite de planteurs |
| James Madison | Virginie | Comité de sécurité du comté d'Orange | Écrivain politique et membre de l'Assemblée législative de l'État | Élite de planteurs |
| Alexander Hamilton | New York | Officier de l'armée continentale | Héros de guerre, conseiller de George Washington, avocat | Pauvre avec une enfance difficile |
| James Monroe | Virginie | Officier de l'armée continentale, a servi à la Chambre des délégués de Virginie | Héros de guerre, a étudié sous Thomas Jefferson | Agriculteur modérément prospère |
| Benjamin Franklin | Pennsylvanie | Écrivain, inventeur, représentant à l'Assemblée de Pennsylvanie | A aidé à rédiger la Déclaration d'indépendance, négocié le traité de Paris | Classe ouvrière |

Les trois branches du gouvernement

La Constitution
 (garantit la séparation des pouvoirs)

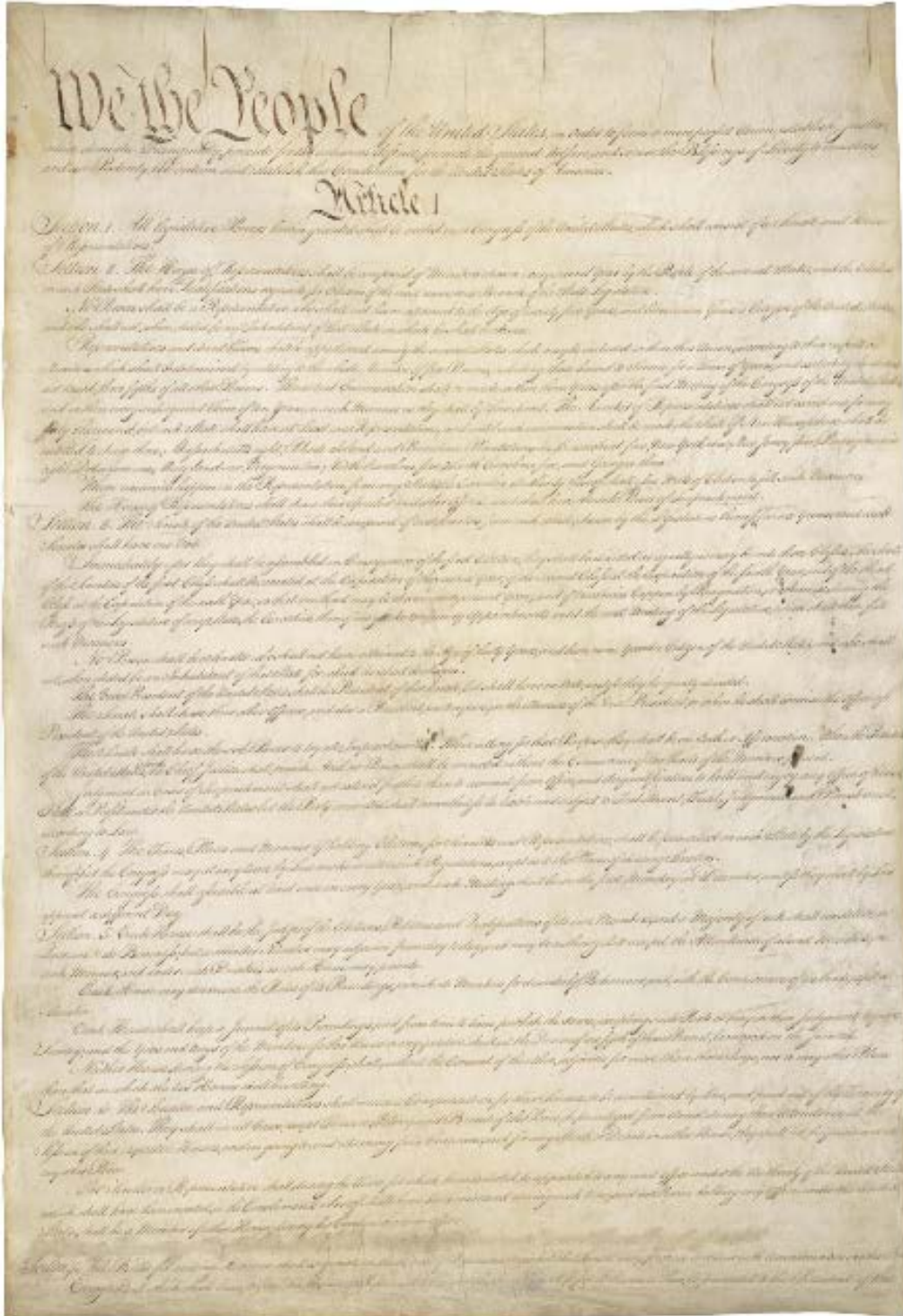
| | | |
|--|--|---|
|  |  |  |
| Législatif (fait des lois) | Exécutif (applique les lois) | Judiciaire (évalue les lois) |
| Congrès | Président | La Cour suprême |
| <p>Sénat</p> <ul style="list-style-type: none"> • 100 sénateurs élus au total • 2 sénateurs par État <p>Chambre des représentants</p> <ul style="list-style-type: none"> • 435 élus au total • représentants en fonction de la population de chaque État | <p>Vice-président</p> <p>Cabinet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nommé par le président et devant être approuvé par le Sénat (avec au moins 51 voix) | <ul style="list-style-type: none"> • 9 juges nommés par le président et devant être approuvés par le Sénat (avec au moins 51 voix) • Autres cours fédérales |

Les trois branches du gouvernement⁴⁴



⁴⁴ This image is created by Kids.gov. It is available online at <https://kids.usa.gov/three-branches-of-government/index.shtml>.

La Constitution des États-Unis⁴⁵



⁴⁵ Ce texte est dans le domaine public..

Tableau de la Déclaration des droits

| Nombre | Texte original | Droits protégés | Ma Photo |
|--------|---|-----------------|----------|
| 1 | Le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler paisiblement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour la réparation de torts dont il se plaint. | | |
| 2 | Une milice bien organisée étant nécessaire à la sécurité d'un État libre, il ne sera pas porté atteinte au droit du peuple de détenir et de porter des armes. | | |
| 3 | Aucun soldat ne sera, en temps de paix, logé dans une maison sans le consentement du propriétaire, ni en temps de guerre, si ce n'est de la manière prescrite par la loi. | | |
| 4 | Le droit des citoyens d'être garantis dans leur personne, leur domicile, leurs papiers et leurs effets contre les perquisitions et saisies non motivées ne sera pas violé et il ne sera émis aucun mandat si ce n'est sur présomption sérieuse, corroborée par serment ou déclaration solennelle et décrivant avec précision le lieu à perquisitionner et les personnes ou choses à saisir. | | |
| 5 | Nul ne sera tenu de répondre d'un crime capital ou infamant sans un acte de mise en accusation, spontané ou | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | <p>provoqué, d'un Grand Jury, sauf en cas de crimes commis pendant que l'accusé servait dans les forces terrestres ou navales ou dans la milice, en temps de guerre ou de danger public ; nul ne pourra pour le même délit être deux fois menacé dans sa vie ou dans son corps ; nul ne pourra, dans une affaire criminelle, être obligé de témoigner contre lui même, ni être privé de sa vie, de sa liberté ou de ses biens sans procédure légale régulière ; nulle propriété privée ne pourra être réquisitionnée dans l'intérêt public sans une juste indemnité.</p> | | |
| 6 | <p>Dans toutes les poursuites criminelles, l'accusé aura le droit d'être jugé promptement et publiquement par un jury impartial de l'État et du district où le crime aura été commis, ce district ayant été préalablement déterminé par la loi, et d'être informé de la nature et du motif de l'accusation, d'être confronté avec les témoins à charge, de faire citer des témoins à sa décharge et de bénéficier du concours d'un conseil pour sa défense.</p> | | |
| 7 | <p>Dans les procès en common law où la valeur en litige dépasse vingt dollars, le droit au jugement par un jury sera préservé et aucun fait jugé par un jury ne sera réexaminé par un tribunal des États-Unis autrement que selon les règles de la common law.</p> | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 8 | Il ne sera pas exigé de caution excessive, ni imposé d’amendes excessives, ni infligé de châtiments cruels et inhabituels. | | |
| 9 | L’énumération dans la Constitution de certains droits ne saurait être interprétée comme déniaient ou limitant d’autres droits conservés par le peuple. | | |
| 10 | Les pouvoirs qui ne sont pas délégués aux États-Unis par la Constitution, ni refusés par elle aux États, sont conservés par les États respectivement ou par le peuple. | | |

**Tableau de la Déclaration des droits
 (complété)**

| Nombre | Texte original | Droits protégés | Ma Photo |
|--------|---|--|----------|
| 1 | Le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler paisiblement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour la réparation de torts dont il se plaint. | Liberté d'expression, de presse, d'assemblée, de pétition, de religion | |
| 2 | Une milice bien organisée étant nécessaire à la sécurité d'un État libre, il ne sera pas porté atteinte au droit du peuple de détenir et de porter des armes. | Le port d'armes est un droit | |
| 3 | Aucun soldat ne sera, en temps de paix, logé dans une maison sans le consentement du propriétaire, ni en temps de guerre, si ce n'est de la manière prescrite par la loi. | Pas de cantonnement des soldats | |
| 4 | Le droit des citoyens d'être garantis dans leur personne, leur domicile, leurs papiers et leurs effets contre les perquisitions et saisies non motivées ne sera pas violé et il ne sera émis aucun mandat si ce n'est sur présomption sérieuse, corroborée par serment ou déclaration solennelle et décrivant avec précision le lieu à perquisitionner et les personnes ou choses à saisir. | Protection contre les fouilles, perquisitions et saisies abusives | |
| 5 | Nul ne sera tenu de répondre d'un crime capital ou infamant sans un acte de mise en accusation, spontané ou provoqué, d'un Grand Jury, sauf en cas de crimes commis pendant que l'accusé servait dans | Double incrimination, auto-incrimination, droit à un procès équitable | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <p>les forces terrestres ou navales ou dans la milice, en temps de guerre ou de danger public ; nul ne pourra pour le même délit être deux fois menacé dans sa vie ou dans son corps; nul ne pourra, dans une affaire criminelle, être obligé de témoigner contre lui même, ni être privé de sa vie, de sa liberté ou de ses biens sans procédure légale régulière ; nulle propriété privée ne pourra être réquisitionnée dans l'intérêt public sans une juste indemnité.</p> | | |
| 6 | <p>Dans toutes les poursuites criminelles, l'accusé aura le droit d'être jugé promptement et publiquement par un jury impartial de l'État et du district où le crime aura été commis, ce district ayant été préalablement déterminé par la loi, et d'être informé de la nature et du motif de l'accusation, d'être confronté avec les témoins à charge, de faire citer des témoins à sa décharge et de bénéficier du concours d'un conseil pour sa défense.</p> | Procès devant jury pour les affaires pénales | |
| 7 | <p>Dans les procès en common law où la valeur en litige dépasse vingt dollars, le droit au jugement par un jury sera préservé et aucun fait jugé par un jury ne sera réexaminé par un tribunal des États-Unis autrement que selon les règles de la common law.</p> | Procès devant jury pour les affaires civiles | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 8 | Il ne sera pas exigé de caution excessive, ni imposé d’amendes excessives, ni infligé de châtements cruels et inhabituels. | Protection contre les châtements cruels et inhabituels | |
| 9 | L’énumération dans la Constitution de certains droits ne saurait être interprétée comme déniaant ou limitant d’autres droits conservés par le peuple. | Droits non énumérés dans la Constitution | |
| 10 | Les pouvoirs qui ne sont pas délégués aux États-Unis par la Constitution, ni refusés par elle aux États, sont conservés par les États respectivement ou par le peuple. | Droits des États | |

Contenu pédagogique de l'unité trois

Sujet trois: la citoyenneté (4.1.4, 4.1.7, 4.2.2, 4.7.2, 4.8.1-4)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les étudiants apprennent que le rôle des citoyens est essentiel au fonctionnement de la démocratie. Les citoyens ont des droits, des responsabilités et des devoirs qui contribuent tous au bon fonctionnement du gouvernement. Les élèves apprendront que l'affirmation selon laquelle «tous les hommes sont créés égaux» n'était vraie que pour quelques privilégiés au début de l'histoire américaine. Les conflits à l'intérieur des États-Unis et la protestation active de la population du pays ont conduit à l'extension des droits des femmes et des personnes de couleur. Tout comme les Patriotes ont autrefois réclamé leurs droits à la Grande-Bretagne, les citoyens sont obligés de faire de même, tout en protégeant les droits des autres, à l'intérieur d'une véritable démocratie.

Durée suggérée de la séquence : 9 périodes de cours

Utiliser ces modèles d'activités :

- [Becoming a Responsible Citizen](#)
- [Making Good on the Promise of Democracy](#)

Pour explorer ces questions clés :

- Qui n'a pas reçu les droits de pleine citoyenneté au début de l'histoire américaine?
- Quels sont les droits, les responsabilités et les devoirs des citoyens?
- Quelles sont les qualités d'un bon citoyen?
- Comment une bonne citoyenneté peut-elle résoudre des problèmes?

Questions auxquelles les étudiants répondent à travers cette évaluation :

- Les élèves répondent à la question suivante dans un paragraphe: «Quel est le rôle du citoyen dans une démocratie?» Rappeler aux élèves de s'exprimer en termes clairs et d'appuyer leurs propos à l'aide de preuves. Pendant qu'ils écrivent, demander aux élèves de réfléchir aux droits, responsabilités et devoirs des citoyens, ainsi qu'aux moyens utilisés par les bons citoyens pour résoudre les problèmes de la société. Ramasser les réponses écrites pour les noter et les marquer sur une grille d'évaluation à 8 points.
- Les élèves écrivent une courte rédaction expliquant leur réponse à la question suivante: Comment le mouvement pour les droits civiques a-t-il affecté la vie des Afro-Américains?
- Évaluation au départ de la leçon sur le suffrage des femmes, [America Comes of Age](#), de la bibliothèque du Congrès.

Grade 4: Fiche pédagogique. Devenir un citoyen responsable

Unité trois : Le gouvernement d'une nouvelle nation. Sujet trois : La citoyenneté

Objectifs de la séquence : Les élèves découvrent les droits et les responsabilités des citoyens américains et comment une personne devient citoyen des États-Unis. Les élèves apprennent que les femmes et les Afro-Américains n'ont pas obtenu le droit à la pleine citoyenneté lors de la fondation des États-Unis, mais qu'au fil du temps, ils se sont battus pour les droits qui leur étaient promis par la Constitution.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Matériel: Pages 1-2 de Citoyenneté: Les faits tels qu'ils sont, Droits et responsabilités des citoyens américains ([Citizenship: Just the Facts, Rights and Responsibilities of U.S. Citizens](#)) matériel téléchargé et répertorié tiré de la leçon 8 - Kid Power, vidéo de Alex the Amazing Lemonade Stand ([Lesson 8- Kid Power](#), [Alex the Amazing Lemonade Stand video](#))

Déroulement de la séance:

1. Afficher la définition de la démocratie. Demander : « Qui a le pouvoir au sein d'une démocratie? » Demander aux élèves de répondre « le peuple ». Expliquer aux élèves que toute personne née dans ce pays est un citoyen de naissance, même si ses parents ne le sont pas. Faire remarquer qu'une personne née dans un pays étranger dont au moins un parent est un citoyen américain est également un citoyen américain de naissance.
2. Dire : « Les personnes qui ont le pouvoir dans une démocratie ne sont pas toutes les personnes, mais seulement les citoyens du pays. Dans cette tâche, nous allons d'abord apprendre comment on devient un citoyen, quels sont les droits et les responsabilités d'un citoyen, puis quelles ont été les luttes historiques de groupes d'Américains pour obtenir tous les avantages de la citoyenneté. »
3. Écrire le mot *naturalisation* au tableau. Expliquer aux étudiants que si vous n'êtes pas né citoyen des États-Unis, vous pouvez quand même le devenir par le biais d'un processus appelé *naturalisation*.
4. Expliquer aux étudiants qu'il existe trois étapes de base dans le processus de naturalisation permettant aux citoyens de pays étrangers de devenir citoyens des États-Unis :
 - Faire une demande de naturalisation
 - Passer un entretien de naturalisation et un test
 - Prêter serment
5. Fournir aux élèves les pages 1 et 2 de [Citizenship: Just the Facts](#).
6. Demander aux élèves de travailler en groupes pour déterminer les qualifications requises pour devenir un citoyen américain naturalisé. Demander à chaque groupe de dresser une liste des qualifications qu'il trouve sur son papier graphique. S'assurer que les étudiants incluent les qualifications suivantes :
 - Avoir au moins dix-huit ans
 - Avoir vécu aux États-Unis en tant que résident légal pendant au moins cinq ans
 - Être de bonne moralité et loyal envers les États-Unis
 - Savoir lire, écrire, parler et comprendre l'anglais de base
 - Avoir une connaissance de base et une compréhension de l'histoire, de la structure gouvernementale et de la Constitution des États-Unis
 - Être prêt à prêter serment d'allégeance aux États-Unis

7. Dire : « Maintenant que nous savons comment une personne peut se qualifier pour la citoyenneté, examinons pourquoi elle voudrait le faire. Nous verrons quels droits on obtient en tant que citoyen et quelles sont les responsabilités des citoyens pour aider le pays. »
8. Distribuer ou projeter [Rights and Responsibilities of U.S. Citizens](#). Mettre les élèves en paires ou en groupes. Expliquer que les droits sont ce que les citoyens obtiennent et les responsabilités, ce qu'ils donnent. Demander aux groupes de comparer les droits et les responsabilités listés.
9. Dire : « Les droits personnels sont protégés par la loi, mais seules certaines responsabilités personnelles sont imposées par la loi, telles que le paiement des impôts. Sur la base de notre discussion à propos des principes de notre nation, énoncés dans la Déclaration d'indépendance et la Constitution, pensez-vous que les citoyens devraient voir leurs droits protégés, qu'ils s'acquittent ou non de toutes leurs responsabilités, comme dans notre système actuel, ou si le fait de remplir toutes ses responsabilités devrait être obligatoire pour que les citoyens puissent jouir de leurs droits ? » Laisser aux élèves le temps de discuter en groupe. Puis discuter en classe de la question suivante : « Quels sont les aspects positifs et négatifs de notre système ? » Rappeler aux élèves qu'il n'y a pas d'avis erroné, mais que leurs réponses doivent être étayées par des détails tirés du tableau.
10. Demander : « Pourquoi est-il important que les citoyens aient à la fois des droits et des responsabilités ? » Demander aux élèves d'écrire leurs réponses avant de faire une discussion de classe.
11. Dire : « Ce qui fait la particularité des États-Unis, c'est que les citoyens ont le pouvoir et la responsabilité d'améliorer et d'aider leur communauté ».
12. Demander aux élèves de décrire et de discuter de la manière dont les qualités, les attributs ou les caractéristiques ainsi que les habitudes ou les pratiques de bons citoyens - comme être attentionné, coopératif, amical, honnête, responsable, patient, motivé, faire preuve d'initiative et utiliser son bon sens - aideraient à résoudre les problèmes.
13. Utiliser la leçon [Lesson 8- Kid Power](#) du Constitution Center pour enseigner aux élèves comment l'engagement civique peut résoudre les problèmes de la communauté et de la société en général. Remarque : si les écoles ne peuvent pas accéder à une copie du livre, *Alex the Amazing Lemonade Stand*, accédez-y en vidéo [here](#).
14. Demander aux élèves de répondre à la question suivante dans un paragraphe : « Comment les citoyens peuvent-ils renforcer leurs communautés en assumant à la fois leurs droits et leurs responsabilités ? Ramasser les réponses pour donner une note et un score à l'aide de la grille d'évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

Droits et responsabilités des citoyens américains⁴⁶

| Droits | Responsabilités |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Liberté d'expression. • Liberté de culte. • Droit à un procès rapide et équitable devant jury. • Droit de vote aux élections des agents publics. • Droit de postuler un emploi fédéral nécessitant la citoyenneté américaine. • Droit de se présenter aux élections. • Liberté de « poursuivre la vie, la liberté et le bonheur ». | <ul style="list-style-type: none"> • Soutenir et défendre la Constitution. • Se tenir au courant des problèmes affectant sa communauté. • Participer au processus démocratique. • Respecter et suivre les lois fédérales, étatiques et locales. • Respecter les droits, les convictions et les opinions des autres. • Prendre part à la communauté locale. • Payer l'impôt sur le revenu et les autres impôts honnêtement et à temps aux autorités fédérales, nationales et locales. • Faire partie d'un jury en cas de convocation. • Défendre le pays en cas de besoin. |

⁴⁶ Ce tableau a été créé par les Services de Citoyenneté et d'Immigration des États-Unis. Il est disponible en ligne à <https://www.uscis.gov/citizenship/learners/citizenship-rights-and-responsibilities>.

Grade 4 : Fiche pédagogique.Tenir la promesse de la démocratie

Unité trois : Le gouvernement d'une nouvelle nation. Sujet Trois : La citoyenneté

Objectif de la séquence : les élèves apprennent que les femmes et les Afro-Américains n'ont pas obtenu le droit à la citoyenneté à part entière lors de la fondation des États-Unis, mais qu'ils se sont battus pour les droits qui leur étaient garantis par la Constitution.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel: [Section 1 of 14th Amendment of the Constitution of the United States](#), [Plessy v. Ferguson \(1896\)](#), [Transcript of Brown v. Board of Education \(1954\)](#), Progression de la législation sur les droits civils après la guerre de Sécession (vierge et complété), Tableau de prise de notes pour la recherche sur les protestations (vierge et complété) [Historic Lunch-Counter Sit-In](#), "[Montgomery Bus Boycott](#)," "[The March on Washington for Jobs and Freedom](#)," Progression de la législation sur les droits civils (vierge et complété), [Civil Rights Act of 1964](#), [Civil Rights Movement](#), [Voting Rights Act \(1965\)](#), [America Comes of Age](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Des millions de personnes d'autres pays ont décidé de devenir des citoyens naturalisés parce qu'elles veulent contribuer à faire des États-Unis un grand pays et jouir des droits accordés aux citoyens. Au cours de l'histoire, de nombreuses personnes à l'intérieur du pays ont également dû se battre pour obtenir leur citoyenneté et leurs droits, notamment le droit de vote. »
2. Demander : « Pourquoi les Pères fondateurs ont-ils inclus des amendements dans la Constitution ? » Faire une discussion de classe. Rappeler aux étudiants que la Déclaration des droits constitue les 10 premiers amendements à la Constitution.
3. Renvoyer les élèves à la frise chronologique de la page 2 de [Citizenship: Just the Facts](#). Demander : « Qui avait le droit de voter lors de la fondation des États-Unis ? Comment cela a-t-il changé au fil du temps ? » Demander aux élèves de travailler en paires ou en groupes pour noter dans l'ordre chronologique l'évolution des droits de vote en Amérique. Donner comme modèle le premier groupe de la séquence en écrivant les propriétaires terriens de race blanche au tableau. Demander à la classe de fournir la séquence suivante et d'écrire tous les hommes de race blanche au tableau sous le premier groupe, puis laisser le temps aux élèves de compléter la séquence avant de la partager en classe.
4. Demander aux élèves de réfléchir à leur séquence en discutant des points suivants :
 - a. Quels détails ne vous ont pas surpris ?
 - b. Quels détails vous ont le plus surpris ?
 - c. Pourquoi pensez-vous que certains groupes ont été empêchés de voter ou autorisés à voter à des époques précises ?
 - d. Facultatif : Demander aux étudiants de noter indépendamment un groupe auquel ils s'identifient et de calculer combien de temps a pris ce groupe pour obtenir le droit de vote.
5. Dire : « Le suffrage est l'un des droits les plus importants des citoyens et aussi celui pour lequel beaucoup de gens ont dû lutter le plus âprement. »
6. Écrire le mot *suffrage* au tableau et projeter / lire la définition suivante :
 - Suffrage : droit de vote, en particulier lors d'élections politiques
7. Demander : "Pourquoi pensez-vous que le vote est un droit si important pour les citoyens ?" Rappeler aux étudiants la 'taxation sans représentation' de la Révolution américaine. Dire : « Notre vote est notre voix. Le droit de vote est tellement important que les gens ont été prêts à sacrifier leur vie pour cela. »
8. Projeter la frise chronologique en cours en ajoutant ce qui suit :

- 1776 : doit être de race blanche, de sexe masculin et propriétaire foncier pour voter
 - 1868 : 14e Amendement : citoyenneté pour les Afro-Américains
 - 1870 : 15ème Amendement : donne le droit de vote aux Afro-Américains (hommes uniquement)
 - 1920 : 19e Amendement : droit de vote des femmes
 - 1971: 26^e Amendement: fait passer l'âge de vote de 21 à 18 ans
9. Projeter l'extrait suivant de la Déclaration d'indépendance en surlignant les mots "tous les hommes"
*Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : **tous les hommes** sont créés égaux ; ils sont doués par leur Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur.*
10. Dire: "Quand Thomas Jefferson a écrit 'tous les hommes', qu'est-ce que cela signifiait dans la société de 1776?"
11. Remettre aux élèves une copie de [Section 1 of 14th Amendment of the Constitution of the United States](#). Leur dire qu'ils vont analyser le texte de l'amendement pour déterminer son objet. Demander aux élèves d'annoter l'amendement et de prendre des notes pendant cette activité.
12. Lire à haute voix la section I du 14^e Amendement. Les élèves suivent la lecture.
13. Demander aux élèves de lire l'amendement à voix basse avec un partenaire, en alternant la lecture à chaque ligne.
14. Relire à haute voix la première phrase à la classe.
15. Demander aux élèves : "De qui parle cette phrase?" ["toutes les personnes nées ou naturalisées aux États-Unis"] Demander ensuite comment ils sont décrits. ["Ils sont citoyens des États-Unis."] Au besoin, expliquer que la naturalisation est le processus pour devenir citoyen américain si on n'est pas né aux États-Unis.
16. Relire à haute voix la première proposition de la deuxième phrase : "Aucun État ne peut faire ni appliquer aucune loi qui restreindrait ou abrégerait les privilèges ou immunités des citoyens des États-Unis."
17. Dire aux élèves : "'Abréger' veut dire réduire ou supprimer. Tournez-vous vers votre partenaire et expliquez ce que cette phrase veut dire."
18. Relire à haute voix la deuxième proposition de la deuxième phrase : "Aucun État ne peut non plus priver une personne de sa vie, de sa liberté ni de ses biens sans procédure conforme à la loi, ni refuser à toute personne relevant de sa juridiction la protection équitable des lois."
19. Faire une discussion de classe. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation. Questions possibles :
- Qu'est-ce que les États ne sont pas autorisés à faire et à qui?
 - Qui le 14^e Amendement définit-il comme citoyen américain?
 - Quel est l'objet du 14^e Amendement?
 - Qu'est-ce que cela signifie si un citoyen américain est privé du droit de vote?
 - Si un citoyen américain est condamné à la prison sans procès, ses droits ont-ils été réduits? Pourquoi?
 - Dans vos propres mots, que dit cet amendement?
 - Le 14^e Amendement ne mentionne pas les non-citoyens. Cela veut-il dire que les non-citoyens n'ont aucun droit protégé? Quels droits pourraient-il avoir? (protection contre les fouilles abusives, procédure conforme à la loi, traitement équitable, etc.)
20. Demander aux élèves quels droits et privilèges le 14^e Amendement protège pour les citoyens américains. Faire une liste de ces privilèges avec la classe.
21. Résumer et/ou montrer aux élèves une brève chronologie depuis la fin de la guerre de Sécession et la reconstruction jusqu'à l'arrêt Plessy contre Ferguson. Inclure le passage du 14^e Amendement et la loi sur les droits civils de 1875 ainsi que son abrogation en 1883.

22. Fournir en outre un aperçu des types de pratiques discriminatoires utilisées, tels que les tests d’alphabétisation et les taxes de vote pour exclure les hommes afro-américains du vote, ainsi que la création du Ku Klux Klan. Au besoin, accéder aux informations à http://www.pbs.org/wnet/jimcrow/stories_events.html.
23. Fournir aux élèves une copie du document [Progression of Civil Rights Following the Civil War](#) . Demander aux élèves de remplir la première colonne sous le 14^e Amendement (1866). Examiner les réponses des élèves et s’assurer que les élèves comprennent ce que le 14^e Amendement a tenté d’accomplir.
24. Fournir un aperçu des types de pratiques discriminatoires utilisées, tels que les tests d’alphabétisation et les taxes de vote pour exclure les hommes afro-américains du vote. Au besoin, accéder aux informations à http://www.pbs.org/wnet/jimcrow/stories_events.html
25. Projeter [Plessy v. Ferguson \(1896\)](#) et demander aux élèves de préparer, pendant que vous lisez à haute voix la Source B, la réponse à la question : “Quel était le lien entre l’arrêt Plessy contre Ferguson et le 14^e Amendement?”
26. Lire à haute voix [Plessy v. Ferguson \(1896\)](#).
27. Mener une discussion en classe pour partager l’analyse et la compréhension de l’événement par les élèves. Leur demander d’inscrire leurs notes, pendant la discussion, dans la deuxième colonne sous Plessy contre Ferguson (1896). Questions d’orientation possibles :
 - a. Pourquoi Plessy a-t-il été arrêté?
 - b. Pourquoi les avocats de Plessy ont-ils soutenu que le 14^e Amendement avait été violé lors de son arrestation?
 - c. Qu’a décidé la Cour suprême?
 - d. Comment la décision de la Cour suprême a-t-elle encouragé la ségrégation?
 - e. Où la ségrégation a-t-elle commencé à se produire dans la société à la suite de la décision?
 - f. Pensez-vous que l’interprétation de l’Amendement par la Cour était exacte?
28. Expliquer aux élèves que l’arrêt Plessy contre Ferguson a eu de nombreux effets négatifs sur les Afro-Américains, car il a légalisé bon nombre des mesures Jim Crow adoptées par les États, puis expliquer comment la légalisation des mesures Jim Crow a également rendu la ségrégation légale. Demander aux élèves de donner leur explication de la ségrégation, avec des exemples.
29. Fournir aux élèves une copie du programme [Transcript of Brown v. Board of Education \(1954\)](#).
30. Demander aux élèves de lire le programme du [Transcript of Brown v. Board of Education \(1954\)](#) avec un partenaire (utiliser des stratégies d’annotation et/ou de lecture rapprochée) et remplir la dernière colonne du document [Progression of Civil Rights Following the Civil War](#) . Aider les paires dans leur lecture en définissant la terminologie clé nécessaire à la compréhension, comme par exemple *conformément à, des facteurs tangibles, inconclusif*.
31. Une fois que les élèves auront complété leur document, projeter et lire à voix haute la présentation de l’affaire [Brown v the Board of Education](#).
32. Mener une discussion de classe pour aider les élèves à comprendre la décision du tribunal et analyser son impact. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation. Questions possibles :
 - a. Quelle décision la Cour suprême a-t-elle prise concernant “les écoles séparées mais égales”?
 - b. Sur quoi la Cour suprême a-t-elle fondé sa décision? Pourquoi ceci est-il important pour comprendre la décision?
 - c. Quelle a été la réaction du public à cette décision?
 - d. Comment cette décision a-t-elle pu affecter d’autres pratiques de ségrégation?
 - e. En quoi les interprétations du 14^e Amendement étaient-elles différentes dans les affaires Plessy v. Ferguson (1896) et Brown v. Board of Education (1954)? Quel est l’impact de ces interprétations?

33. Expliquer aux élèves qu’après la décision historique de la Cour dans l’affaire *Brown v. Board of Education*, de nombreux autres citoyens ont commencé à demander la déségrégation dans d’autres sphères de la vie comme les restaurants, les bus, etc. Pour atteindre cet objectif, de nombreux citoyens ont commencé à protester contre le traitement des Afro-Américains.
34. Définir le mot *protestation* pour les élèves (“une déclaration ou une action pour montrer une opposition à quelque chose”).
35. Remettre à chaque élève une copie du tableau [Note-Taking Organizer for Protest Research](#).
36. Expliquer aux élèves qu’ils travailleront en petits groupes pour se renseigner sur trois manifestations majeures qui se sont déroulées pendant le mouvement des droits civiques : les sit-ins aux comptoirs des restaurants, le boycott des bus de Montgomery et la Marche sur Washington pour l’emploi et la liberté.
37. Expliquer aux élèves qu’ils utiliseront une [jigsaw structure](#) pour accomplir cette activité. Donner des directives aux élèves.
 - a. Chaque élève aura un “groupe de base” composé de 3 élèves.
 - b. Chaque élève du “groupe de base” sera affecté à un “groupe d’experts”.
 - c. Chaque “groupe d’experts” recevra une des ressources pour lire et prendre des notes en groupe.
 - d. Après la lecture, les élèves retourneront dans leur “groupe de base”
 - e. Dans leur “groupe de base”, les élèves instruiront les autres membres du groupe du sujet de leur recherche
 - f. Les élèves partageront à tour de rôle les choses qu’ils auront apprises jusqu’à ce que le tableau de chacun contienne toutes les informations nécessaires sur chacune des trois manifestations.
38. Former des groupes de base. Demander aux élèves de décider à quel groupe d’experts chaque membre se joindra. Ensuite, demander aux groupes de base de se diviser en groupes d’experts.
39. Demander à chaque groupe d’experts de faire des recherches sur une protestation en lisant une des ressources ci-dessous. Donner aux groupes l’accès aux sources et fournir à chaque groupe d’experts des questions d’orientation pour les aider dans leur prise de notes.

Tableau de prise de notes pour la recherche sur les protestations

| Les sit-in aux comptoirs | Le boycott des bus Montgomery | La Marche sur Washington pour l’emploi et la liberté |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Où et quand a commencé le mouvement de sit-in? • Quel était le but de ce mouvement? • Comment les gens ont-ils participé aux sit-in? • Qu’ell a été l’effet des sit-in dans le magasin Woolworth? | <ul style="list-style-type: none"> • Où et quand le boycott des bus s’est-il produit? • Qu’est-ce qui a provoqué le boycott des bus? • Combien de temps a duré le boycott des bus? • À votre avis, pourquoi le boycott a-t-il été si efficace? • Pourquoi le boycott était-il important? | <ul style="list-style-type: none"> • Quel était le but de la marche? • Pourquoi la marche est-elle connue comme la plus grande manifestation des droits civiques de l’histoire des États-Unis? • Quel leader des droits civiques était au centre de la marche? • La marche a-t-elle entraîné des changements immédiats dans la loi? |

40. Une fois que tous les “groupes d’experts” auront complété leur tableau, demander aux élèves de retourner dans leur “groupe de base” pour partager les informations qu’ils auront recueillies et pour prendre des notes sur ce que les membres de leur groupe partageront.

41. Une fois que tous les groupes ont terminé le partage, mener une discussion de classe pour vérifier la compréhension et aider les élèves à réfléchir de manière critique sur les manifestations. Les questions possibles d'orientation comprennent :
 - a. N'importe quelle des questions ci-dessus
 - b. Qu'avaient en commun toutes les manifestations?
 - c. Le sit-in de Woolworth aurait été un moment charnière dans le mouvement moderne des droits civiques et dans l'histoire des États-Unis. À votre avis, pourquoi est-ce vrai? Comment cette déclaration peut-elle être appliquée aux deux autres événements?
42. Si le temps le permet, montrer aux élèves le reportage sur le discours de Martin Luther King, Jr.'s "[I Have a Dream](#)" prononcé lors de la Marche sur Washington. Demander aux élèves d'expliquer pourquoi ils pensent que le discours est tellement ancré dans les mémoires et en quoi, à leur avis, le sujet du discours est lié au mouvement des droits civiques.
43. Fournir à chaque élève une copie du document of [Progression of Civil Rights Legislation](#).
44. Montrer la loi sur les droits civiques ([Civil Rights Act of 1964](#)). Expliquer aux élèves que la vidéo résume ce qu'ils ont appris tout au long de l'activité d'aujourd'hui.
45. Projeter et lire à voix haute la loi sur le droit de vote [Voting Rights Act \(1965\)](#) (le Document Info...). Les élèves suivent la lecture.
46. Demander aux élèves de remplir le document [Progression of Civil Rights Legislation](#).
47. Mener une discussion de classe pour vérifier les réponses des élèves et approfondir la compréhension de la législation. Questions d'orientation possibles :
 - a. Comment la loi sur les droits civiques a-t-elle affecté les Afro-Américains?
 - b. Quelles pratiques de ségrégation la loi sur les droits civiques visait-elle?
 - c. Quel est le lien entre la loi sur les droits civiques et l'arrêt Brown v. Board of Education?
 - d. Comment la loi sur le droit de vote a-t-elle affecté les Afro-Américains?
 - e. Quel a été un effet immédiat de la loi sur le droit de vote?
 - f. Comment ces lois se situent-elles par rapport au 14^e Amendement et à Plessy c. Ferguson?
48. Demander aux élèves d'écrire une rédaction bien structurée qui explique leur réponse à la question suivante : comment le mouvement pour les droits civiques a-t-il influencé et changé la culture générale des États-Unis?
49. Projeter l'extrait suivant de la Déclaration d'indépendance avec le mot "hommes" surligné :

*Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les **hommes** sont créés égaux ; ils sont doués par leur Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur.*
50. Dire : "Quand Thomas Jefferson a écrit "hommes", c'est ce qu'il voulait dire. Ce n'est qu'en 1920 que les femmes auront le droit de voter.
51. Utiliser la leçon sur le suffrage des femmes, [America Comes of Age](#), de la bibliothèque du Congrès.

Section 1 of 14th Amendment of the Constitution of the United States⁴⁷

APPENDIX.

709

**‘JOINT RESOLUTION PROPOSING AN AMENDMENT TO THE
CONSTITUTION OF THE UNITED STATES.**

“ Be it resolved by the Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled (two thirds of both Houses concurring), That the following article be proposed to the legislatures of the several States as an amendment to the Constitution of the United States, which, when ratified by three fourths of said legislatures, shall be valid as part of the Constitution, namely:—

“ARTICLE XIV.

“SECTION 1. All persons born or naturalized in the United States, and subject to the jurisdiction thereof, are citizens of the United States and of the State wherein they reside. No State shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any State deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law, nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws.

Section 1 du 14^e Amendement de la Constitution des États Unis

ANNEXE.

709

**‘RÉSOLUTION COMMUNE PROPOSANT UN AMENDEMENT À LA
CONSTITUTION DES ÉTATS-UNIS.**

“ Qu’il soit résolu par le Sénat et la Chambre des Représentants des États-Unis d’Amérique réunis au Congrès (deux tiers des deux chambres souscrivant), Que l’article suivant soit proposé aux assemblées législatives de plusieurs États en tant qu’amendement à la Constitution des États-Unis, qui, une fois ratifié par les trois quarts desdites législatures, sera valable dans le cadre de la Constitution, à savoir : ----

“ARTICLE XIV.

“SECTION 1. Toute personne née ou naturalisée aux États-Unis, et soumise à leur juridiction, est citoyen des États-Unis et de l’État dans lequel elle réside. Aucun État ne fera ou n’appliquera de lois qui restreindraient les privilèges ou les immunités des citoyens des États-Unis ; ne privera une personne de sa vie, de sa liberté ou de ses biens sans procédure légale régulière ; ni ne refusera à quiconque relevant de sa juridiction l’égale protection des lois.

⁴⁷ This text is in the public domain and is available at http://edu.lva.virginia.gov/docs/hires/14thamendment_sewardproclamation.pdf

Transcription de Brown v. Board of Education (1954)⁴⁸

SUPREME COURT OF THE UNITED STATES
Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954) (USSC+)

Affaire plaidée le 9 décembre 1952

Affaire à nouveau plaidée le 8 décembre 1953

Affaire tranchée le 17 mai 1954

APPEL DE LA COUR DE DISTRICT DES ÉTATS-UNIS POUR LE DISTRICT DU KANSAS*

Sommaire

La ségrégation des enfants blancs et noirs dans les écoles publiques d'un État, uniquement sur la base de la race, conformément aux lois autorisant ou exigeant une telle ségrégation, refuse aux enfants noirs la protection égale des lois garanties par le 14^e Amendement - même si les installations physiques et les autres facteurs "tangibles" des écoles blanches et noires peuvent être égaux.

(a) L'histoire du quatorzième Amendement ne permet aucune conclusion quant à son effet prétendu sur l'éducation publique.

(b) La question posée dans ces cas doit être tranchée non pas sur la base des conditions existant lors de l'adoption du quatorzième Amendement, mais à la lumière du plein développement de l'éducation publique et de sa place actuelle au sein de la vie américaine dans toute la nation.

(c) Lorsqu'un État s'est engagé à offrir une opportunité d'enseignement dans ses écoles publiques, cette opportunité est un droit qui doit être mis à la disposition de tous sur un pied d'égalité.

(d) La ségrégation des enfants dans les écoles publiques uniquement sur la base de la race prive les enfants du groupe minoritaire de chances égales en matière d'éducation, même si les installations physiques et les autres facteurs "tangibles" peuvent être égaux.

(e) La doctrine "séparés mais égaux" adoptée dans l'affaire Plessy v. Ferguson, 163 U.S. 537, n'a pas sa place dans le domaine de l'éducation publique.

(f) Les affaires sont restituées au dossier pour une argumentation supplémentaire sur des questions spécifiques relatives aux formes des décrets.

⁴⁸ Ce texte est du domaine public et disponible à <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/>.

Progression des droits civiques après la guerre de Sécession

| 14 ^e Amendement (1866) | Plessy v. Ferguson (1896) | Brown v. Board of Education (1954) |
|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| Résumé: | Résumé: | Résumé: |
| Objectif: | Objectif: | Objectif: |
| Impact: | Impact: | Impact: |

Progression des droits civiques après la guerre de Sécession (complété)

| 14 ^e Amendement (1866) | Plessy v. Ferguson (1896) | Brown v. Board of Education (1954) |
|--|--|--|
| <p>Résumé: Cet Amendement constitutionnel a accordé la citoyenneté à toutes les personnes nées ou naturalisées aux États-Unis (même les anciens esclaves).</p> | <p>Résumé: Cette décision de justice a interprété le 14^e Amendement comme signifiant que même si tous les citoyens bénéficiaient des mêmes droits égaux, ces droits n'étaient pas transférables aux droits sociaux.</p> | <p>Résumé: Cette décision de justice a renversé la règle "séparés mais égaux" établie par l'affaire Plessy v. Ferguson déclarant qu'elle n'avait "aucune place dans le domaine de l'éducation".</p> |
| <p>Objectif: Cet Amendement définit la citoyenneté ainsi que les droits accordés à ces citoyens.</p> | <p>Objectif: Plessy v. Ferguson a cherché à interpréter le 14^e Amendement afin d'établir la légalité de la ségrégation.</p> | <p>Objectif: Le procès a cherché à mettre fin à la ségrégation des écoles, car toutes les écoles n'étaient pas "égales".</p> |
| <p>Impact: Tous les citoyens américains, y compris les Afro-Américains ont reçu une protection égale devant la loi.</p> | <p>Impact: L'interprétation de la loi a conduit à la ségrégation légale des Afro-Américains et des Blancs. On leur a fourni des installations séparées dans tous les lieux publics. Ces lois furent appelées lois Jim Crow.</p> | <p>Impact: La décision de la Cour suprême signifiait que toutes les écoles publiques allaient être déségrégationnées. Les Afro-Américains et les Blancs allaient suivre les cours ensemble. Ceci a mené à une pression en faveur de la déségrégation dans d'autres domaines également.</p> |

Tableau de prise de notes pour la recherche sur les protestations

| Les sit-ins aux comptoirs des restaurants | Le boycott des bus de Montgomery | Marche sur Washington pour l'emploi et la liberté |
|---|----------------------------------|---|
| | | |

Tableau de prise de notes pour la recherche sur les protestations (complété)

| Les sit-ins aux comptoirs des restaurants | Le boycott des bus de Montgomery | La Marche sur Washington pour l'emploi et la liberté |
|---|--|---|
| <p>1960-Caroline du Nord Le comptoir-lunch du restaurant de Woolworth était réservé aux clients blancs. Des Afro-Américains et d'autres citoyens s'asseyaient paisiblement au comptoir et demandaient à être servis. Woolworth ferme son comptoir lunch. Le mouvement de sit-in se propage rapidement à d'autres restaurants à travers le pays. Après six mois, Woolworth a rouvert ses portes avec un comptoir déségrégationné.</p> | <p>Décembre 1955- décembre 1956- Alabama Rosa Parks est arrêtée et condamnée à une amende pour ne pas avoir cédé son siège à un homme blanc dans un bus de la ville. Les Afro-Américains ont refusé de monter dans les bus de la ville pendant le boycott. La Cour suprême des États-Unis a ordonné à Montgomery de déségrégationner son réseau de bus. Première manifestation à grande échelle contre la ségrégation.</p> | <p>28 août 1963-Washington, DC Environ 250,000 personnes ont défilé à Washington pour attirer l'attention sur les injustices et les inégalités auxquelles sont confrontés les Afro-Américains. Les dirigeants ont prononcé des discours sur les problèmes des droits civiques en Amérique. Martin Luther King a prononcé le discours "Je fais un rêve". Une année plus tard, la loi de 1964 sur les droits civils, appelée "Civil Rights Act", a été adoptée.</p> |

Tableau de la progression de la législation sur les droits civils

| Loi sur les droits civils (1964) | Loi sur le droit de vote (1965) |
|----------------------------------|---------------------------------|
| <p>Résumé :</p> | <p>Résumé :</p> |
| <p>Objectif :</p> | <p>Objectif :</p> |
| <p>Impact :</p> | <p>Impact :</p> |

Tableau de la progression de la législation sur les droits civils (complété)

| Loi sur les droits civils (1964) | Loi sur le droit de vote (1965) |
|---|---|
| <p>Résumé: Cette loi a mis fin à la ségrégation dans les lieux publics et a interdit toute discrimination en matière d'emploi fondée sur la race, la couleur, la religion, le sexe ou l'origine nationale.</p> | <p>Résumé: Signée par le président Lyndon Johnson, cette loi a interdit la discrimination raciale lors du vote.</p> |
| <p>Objectif: Cette loi visait à mettre fin à tous les cas de discrimination et de ségrégation dans la vie américaine.</p> | <p>Objectif: La loi a supprimé les obstacles qui empêchaient les Afro-Américains d'exercer leur droit de vote en vertu du 15ème Amendement.</p> |
| <p>Impact:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Protection des Afro-Américains contre la discrimination liée au vote. 2. Déségrégation forcée dans tous les lieux publics. 3. Déségrégation obligatoire des écoles. 4. Autorisation de retirer des fonds fédéraux des programmes pratiquant la discrimination. 5. Interdiction de la discrimination dans l'emploi. | <p>Impact:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interdiction des tests d'alphabétisation pour les électeurs. 2. Interdiction de refuser le droit de vote pour des raisons de couleur ou de race. 3. Proscription des taxes de vote lors des élections nationales et locales. |

Évaluation de l'unité trois

Objectif de la séquence: Les étudiants participeront à un séminaire socratique répondant à la question: “Comment un conflit et un compromis peuvent-ils changer une nation?”

Durée suggérée: 2 séances

Consignes pour l'élève: Participez à un séminaire socratique en réponse à la question: Comment les conflits et les compromis peuvent-ils changer une nation? Utilisez les preuves recueillies auprès de l'unité et votre connaissance des études sociales pour développer et appuyer votre réponse.

Ressources :

- [amorces de phrases pour la conversation](#)

Notes pour l'enseignant: en complétant cette évaluation, les élèves acquièrent les compétences de fin de grade pour les sciences sociales - GLEs/Compétences de fin de grade 4.1.1, 4.1.2, 4.2.3, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3, 4.9.2. De même, ils acquièrent la [ELA/Compétence de lecture - ELA/Literacy Standards](#) : SL.4.1, SL.4.4.

Pour en savoir plus sur la façon de mener un séminaire socratique, accéder au document [Socratic seminar one-pager](#).

Questions d'orientation possibles pendant le séminaire:

- Quels changements ont résulté du conflit entre colons et Britanniques pendant la révolution américaine?
- Quels compromis les pères fondateurs ont-ils faits lors de la création de la Constitution?
- Comment le conflit d'idées de la révolution américaine se reflète-t-il dans la Constitution?
- Qu'est-ce que les citoyens ont fait pour promouvoir l'extension de la citoyenneté et du droit de vote? S'agit-il d'un exemple de conflit ou de compromis?
- Comment une bonne citoyenneté aide-t-elle à résoudre les problèmes actuels? Y a-t-il plus de conflit ou de compromis dans ce processus?

Utiliser un outil de suivi des discussions ([discussion tracker](#)) pour garder la trace des contributions des élèves à la conversation et utiliser ces informations pour attribuer une note aux élèves.

Présentation de l'unité quatre

Objectifs de la séquence : Les élèves étudient les causes de la migration vers l'ouest aux Etats-Unis et considèrent les effets sur les personnes et le développement des frontières.

Durée suggérée de la séquence : 4-5 semaines

Grade 4 : Contenu

Expansion vers l'ouest

Quels sont les causes et les effets de la migration?

Sujets (Compétences en fin de grade/GLEs):

1. [Migration & Manifest Destiny](#) (4.2.3, 4.2.4, 4.5.2, 4.5.3)
2. [Transportation & Movement](#) (4.3.1, 4.6.2)

Evaluation de l'unité : Les élèves écrivent une courte rédaction répondant aux questions : Quels sont les causes et les effets de la migration ? Dire aux élèves de considérer les idées suivantes en écrivant : la Destinée manifeste, l'acquisition d'un nouveau territoire par les Etats-Unis, les frontières des E.U., l'immigration, les Amérindiens et la technologie relative aux moyens de transport. Noter les réponses écrites en utilisant la grille d'évaluation suivante : [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

| | |
|--|--|
| Unité quatre : Expansion vers l'ouest | Sujet un : Migration et Destinée manifeste Sujet deux : Transports et déplacements |
| Connexions clés : <ul style="list-style-type: none"> • <i>La géographie a influencé la migration et l'implantation des hommes en Amérique du Nord</i> • <i>L'achat de la Louisiane a conduit à une expansion géographique et économique des Etats-Unis</i> • <i>Des innovations en technologie ont aidé à étendre les frontières des Etats-Unis</i> • <i>La croyance en la Destinée manifeste a soutenu l'expansion des Etats-Unis et la propagation de la démocratie</i> | |
| Compétences de fin de grade (GLEs) | Contenu et concepts essentiels |
| 4.2.1 Expliquer comment les premières explorations ont affecté l'expansion des frontières et le développement des Etats-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment le territoire des Etats-Unis a changé avec l'achat de la Louisiane • Faire une liste des principales caractéristiques physiques des E.U. gagnées avec l'achat de la Louisiane et leur importance (la rivière Mississippi pour le commerce, plus de terres pour la production agricole et l'implantation humaine) • Expliquer pourquoi Napoléon a décidé de vendre le territoire de la Louisiane aux E.U. • Décrire l'objectif et les dangers de l'expédition de Lewis et Clark (établir une carte du territoire nouvellement acquis par les E.U., documenter les ressources naturelles, établir des relations avec les Amérindiens, ouvrir la porte pour que d'autres Américains se déplacent vers l'ouest) • Explique ce que le terme "Destinée manifeste" veut dire et comment la croyance en la Destinée manifeste a influencé l'expansion vers l'ouest • Identifier l'impact de l'acte de propriété sur l'expansion vers l'ouest |
| 4.2.3 Expliquer la migration volontaire des hommes et sa signification dans le développement des frontières des Etats-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pourquoi les Américains voulaient se déplacer vers l'ouest (pour revendiquer des terres pour l'agriculture et avoir des opportunités économiques, pour faire fortune grâce aux nouvelles ressources naturelles telles que l'or) • Décrire l'expérience des pionniers migrant vers l'ouest sur la piste de l'Oregon (voyager dans des wagons tirés par des mules/des boeufs, encourir des risques physiques pendant le voyage, camper, rencontrer des Amérindiens, avoir les provisions nécessaires) • Expliquer l'impact de la migration vers l'ouest et de l'expansion sur les populations amérindiennes (expulsion de leurs terres et réinstallation forcée, perte de ressources vitales menaçant leur survie, importantes pertes de population dues à la propagation de maladies étrangères) • Expliquer que la migration a été influencée par leur croyance en la Destinée manifeste • Expliquer les conséquences négatives de cette croyance en la Destinée manifeste (justification de l'assimilation culturelle forcée des tribus indigènes, perte d'identité, réinstallation forcée) |

| | |
|--|--|
| <p>4.3.1 Expliquer comment les inventions et les nouveaux procédés ont affecté la vie des gens, la migration et l'économie des régions des Etats-Unis</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'impact de l'égreneuse de coton sur l'économie de l'Amérique et la migration vers l'ouest (a rendu la production de coton plus rentable, plus d'Américains ont voulu se déplacer vers l'ouest pour trouver des terres pour produire du coton, l'esclavage a augmenté avec l'augmentation de la production de coton) • Expliquer les impacts des nouvelles technologies agricoles sur l'économie de l'Amérique et l'installation dans l'ouest (fil barbelé, charrues, pompes à eau) • Expliquer l'impact du canal Erié sur l'économie de l'Amérique et la migration vers l'ouest (a facilité le transport des biens, a augmenté l'accès aux terres agricoles fertiles dans l'ouest et a aidé à faire de la ville de New York une capitale mondiale de la finance) • Expliquer l'impact des bateaux à vapeur sur l'économie de l'Amérique et la migration vers l'ouest (transport plus rapide des biens et des personnes) • Expliquer l'impact de la route nationale sur la migration et l'économie • Expliquer les effets du chemin de fer transcontinental sur les personnes, la migration et l'économie (transport plus rapide des personnes se déplaçant vers l'ouest, transport plus facile des biens et matériaux, opportunités de travail, construction dangereuse, dégâts sur l'environnement et les animaux, destruction des terres des Amérindiens et de leur terrain de chasse) |
| <p>4.5.2 Analyser comment les caractéristiques physiques d'une région façonnent son développement économique</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analyser comment les caractéristiques physiques du territoire du Midwest et des grandes plaines ont attiré les colons et ont offert des opportunités économiques (beaucoup de terres fertiles et des terres à prix abordables pour l'agriculture les activités minières) |
| <p>4.5.3 Identifier et expliquer comment les caractéristiques physiques d'une région ont influencé l'implantation humaine</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les caractéristiques physiques du Midwest et des grandes plaines étaient favorables pour l'implantation humaine (sol fertile, terres abondantes, ressources naturelles rentables) • Expliquer comment le chemin de fer transcontinental et la route nationale ont éliminé la barrière naturelle formée par les montagnes Appalaches lors de la migration vers l'ouest |
| <p>4.9.2 Identifier des exemples de ressources humaines, naturelles et en capital et expliquer comment ces ressources sont utilisées pour produire des biens et offrir des services</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Définir et donner des exemples des termes économiques suivants : ressources humaines, naturelles et en capital • Expliquer comment les ressources humaines, naturelles et en capital ont été utilisées pour la production du coton dans le sud |
| <p>4.9.3 Définir les termes profit et risque et expliquer comment ils se rapportent l'un à l'autre</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les termes profit et risque pour discuter la production du coton, la construction du chemin de fer transcontinental et l'agriculture dans le Midwest et les grandes plaines |

| | |
|---|--|
| <p>4.9.4 Etudier la relation entre l'offre, la demande et le prix</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Etudier comment l'offre, la demande et le prix ont eu un impact sur la production de coton dans le sud • Etudier comment le chemin de fer transcontinental a influencé l'offre de marchandises |
| <p>4.1.1 Construire des frises chronologiques d'événements historiques</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Créer une frise chronologique avec des événements clés de la migration vers l'ouest des E.U. y compris l'achat de la Louisiane, l'expédition de Lewis et Clark, l'ouverture du canal Erié, la route nationale, le chemin de fer transcontinental et l'acte de propriété |
| <p>4.1.4 Produire un texte clair et cohérent pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparer et contraster des points de vue passés et présents sur un sujet historique donné • faire un simple travail de recherche • résumer des actions /des événements et expliquer leur importance • différencier les 5 régions des Etats-Unis | <p><i>Options pour couvrir 4.1.4 dans cette unité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecrire un paragraphe indiquant brièvement si oui ou non un élève déciderait d'être un pionnier et de se déplacer vers l'ouest au début du 19^{ème} siècle • Faire un travail de recherche sur le canal Erié et le chemin de fer transcontinental • Produire un texte expliquant les effets de la migration et de l'expansion vers l'ouest sur les hommes, les places et les idées • Produire un texte qui analyse l'effet de la Destinée manifeste sur les cultures indigènes |
| <p>4.2.2 Citer des preuves pour soutenir les contributions clés de certaines personnes dans l'histoire des Etats-Unis</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Faire une liste de quelques observations faites lors du voyage de Lewis et Clark (des nouvelles plantes et animaux, des rivières (Missouri, Snake, Columbia), des falaises et montagnes (Mt. Hood en Oregon) et l'océan Pacifique)) et expliquer leur importance • Décrire la relation que les hommes de l'expédition de Lewis et Clark ont eue avec les Amérindiens qu'ils ont rencontrés • Expliquer les contributions clés de Sacagawea lors de l'expédition de Lewis et Clark et l'importance de sa présence durant cette expédition |
| <p>4.4.6 Interpréter une variété de types de cartes utilisant une légende, une rose des vents comprenant les points cardinaux et les directions intermédiaires, la latitude/la longitude et l'échelle</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Retracer le voyage de Lewis et Clark sur une carte • Retracer le trajet du chemin de fer transcontinental, du canal Erié et de la route nationale sur une carte |
| <p>4.6.2 Décrire l'impact humain sur le territoire et les étendues d'eau des 5 régions des Etats-Unis</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Décrire l'impact de l'augmentation de l'agriculture sur les terres et le sol du Midwest, des grandes plaines et du sud-est |

Contenu pédagogique de l'unité quatre

Sujet un : Migration & Destinée manifeste (4.1.1-4, 4.1.6-7, 4.2.1-4, 4.4.6, 4.5.3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves apprennent que les frontières des États-Unis se sont étendues lorsque les gens ont choisi de migrer vers l'ouest et d'appliquer leurs connaissances de la géographie régionale au contexte historique de la migration vers l'ouest. Avec l'achat de la Louisiane, l'acquisition d'un nouveau territoire dans l'ouest a ouvert de nouvelles terres pour l'exploration et la colonisation. De plus, l'appel transcendant de la Destinée manifeste a encouragé les Américains à s'installer à l'ouest pour réaliser leur destin prédéfini de s'étendre de l'Atlantique au Pacifique. Les élèves apprendront également l'impact négatif de l'expansion vers l'ouest sur les Amérindiens qui occupaient des terres à l'ouest des états d'origine.

Durée de la séquence : 12 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- “On the Move-- Westward Migration”

Pour approfondir ces questions clés :

- Quelles conditions ont permis aux gens de se déplacer vers l'ouest ?
- Qu'est-ce qui a motivé les gens à se déplacer vers l'ouest ?
- Quels ont été les effets de la migration vers l'ouest sur les Amérindiens ?
- Comment la migration vers l'ouest a-t-elle affecté les frontières des États-Unis ?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation :

- Les élèves écrivent un paragraphe répondant à la question : « Auriez-vous été un pionnier et auriez-vous émigré vers l'ouest? Utilisez des preuves tirées de documents pour étayer votre réponse. »
- Les élèves participent à un débat philosophique ([philosophical chairs debate](#)) pour répondre à la question : « La migration vers l'ouest a-t-elle été un événement positif ou négatif dans l'histoire des États-Unis ? » Demander aux élèves d'utiliser les textes et les ressources de cette unité pour préparer le débat.

Grade 4 : Fiche pédagogique : En mouvement –Migration vers l’ouest

Unité quatre : Expansion vers l’ouest. Sujet un : La Destinée manifeste

Objectifs de la séquence : Les élèves étudient les causes et les effets de la migration vers l’ouest. Les élèves étudient les motivations de la migration vers l’ouest, y compris la Destinée manifeste et les facteurs économiques. Enfin, les élèves examinent l’impact humain de la colonisation de l’ouest pour les nouveaux colons et les Amérindiens.

Durée suggérée de la séquence : 12 séances

Matériel : “Modern U.S. Map”, “Early Colonial Map of America”, [Infographic: Louisiana Purchase](#), “Senate Ratified the Louisiana Purchase”, matériel pour [On This Day with Lewis and Clark](#), Activités 2-3 [Go West: Imagining the Oregon Trail](#), matériel tiré de [Westward Expansion](#)

Déroulement de la séquence :

1. Afficher les cartes “Modern U.S. Map” et “Early Colonial Map of America”. Demander : « En quoi le territoire des États-Unis d’aujourd’hui est-il différent de celui de 1787 ? » Encourager les élèves à utiliser le vocabulaire géographique de l’unité un.
2. Dire : « Au début les États-Unis ne comptaient que 13 états sur la côte est. Dans cette unité, nous apprendrons comment et pourquoi les États-Unis sont venus s’étendre de l’océan atlantique jusqu’à l’océan pacifique. » Réfléchir avec la classe à la raison pour laquelle les États-Unis auraient voulu acquérir plus de territoires. Ecrire les réponses des élèves au tableau.
3. Distribuer une frise chronologique vierge [blank timeline](#) aux élèves. Demander aux élèves d’écrire le titre : “Destinée manifeste” et d’ajouter : “1803 : Achat de la Louisiane”. Montrer aux élèves que les unités et les activités avancent et reculent dans le temps en fonction des sujets étudiés. Rappeler que la chronologie permet de garder une trace des événements dans son ensemble.
4. Distribuer le document : [Infographic: Louisiana Purchase](#). Demander aux élèves d’utiliser ce document pour répondre aux questions suivantes :
 - Combien les États-Unis ont-ils payé pour l’achat de la Louisiane ? Quel pays l’a vendu aux États-Unis ?
 - Comment le territoire des États-Unis a-t-il changé avec l’achat de la Louisiane ?
 - Quelles étaient les principales caractéristiques physiques de la zone géographique de la Louisiane lors de son achat ? Pourquoi étaient-elles importantes ?
5. Demander aux élèves de lire “Senate Ratified the Louisiana Purchase”. Revoir la séparation des pouvoirs et le système d’équilibre entre ceux-ci (“Checks and Balances”) si nécessaire. Expliquer que le Sénat doit approuver l’ajout d’un nouveau territoire aux États-Unis. Après avoir lu le texte, demander : « Pourquoi Napoléon a-t-il décidé de vendre le territoire aux États-Unis ? »
6. Demander aux élèves d’ajouter sur la frise chronologique un court résumé relatif à l’achat de la Louisiane expliquant comment celui-ci a changé les États-Unis.
7. Dire : « L’achat de la Louisiane a plus que doublé la taille du territoire des États-Unis, mais la vérité est que les États-Unis ont acheté le terrain sans vraiment savoir ce qui était là-bas. Le président Thomas Jefferson a demandé à Meriwether Lewis et William Clark de partir explorer le territoire et faire un compte rendu de ce qu’ils trouveraient. »
8. Utiliser les activités de la leçon [On This Day with Lewis and Clark](#) pour aider les élèves à découvrir l’expédition de Lewis et Clark et pour utiliser les compétences géographiques et cartographiques des unités précédentes. Tout au long des activités, demander aux élèves d’identifier si les sources sont primaires ou secondaires.

9. Dire : « L'achat de la Louisiane et l'expédition de Lewis et Clark ont ouvert la porte aux Américains pour voyager vers l'ouest. La plupart des villes de la côte est des E.U. étaient surpeuplées, et les bonnes terres agricoles étaient utilisées depuis la période coloniale. Les Américains avaient hâte de profiter des nouvelles opportunités que ces terres de l'ouest offraient. Les pionniers voyageaient sur des milliers de miles à travers le pays à la recherche de terres fertiles ou d'emplois dans les exploitations forestières ou minières. »
10. Montrer aux élèves une carte de la ville où ils habitent et une carte routière des Etats-Unis ([destination cross-country](#)). Dire : « Si vous décidiez de faire ce voyage vers l'ouest aujourd'hui, comment y arriveriez-vous ? » Mener une brève discussion sur les différentes méthodes de voyage actuelles, y compris les conditions et la durée de voyage.
11. Utiliser les activités 2 et 3 de la page [Go West: Imagining the Oregon Trail](#) pour permettre aux élèves de visualiser l'expérience des pionniers sur la piste de l'Oregon. Après avoir fini ces activités, demander : « Auriez-vous été des pionniers et auriez-vous migré vers l'ouest ? Utilisez des preuves tirées des documents pour étayer votre réponse. » Demander aux élèves de réfléchir aux motivations de la migration et aux réalités du voyage. Après avoir discuté avec un partenaire, demander aux élèves d'écrire un paragraphe répondant à cette question. Reprendre le travail et le noter avec une grille d'évaluation à 2 points.
12. Ecrire le mot « destinée » au tableau. Demander aux élèves ce qui leur vient à l'esprit quand ils entendent ce mot. Discuter et écrire les réponses au tableau. Ecrire ensuite le mot *Destinée manifeste* au tableau. Expliquer aux élèves que « manifeste » veut dire clair et évident. Demander aux élèves de déduire la signification de la Destinée manifeste pour les Américains à cette époque. Encourager les élèves à ajouter leur définition sur la frise chronologique, près du titre.
13. Dire : « La Destinée manifeste était la croyance que les Etats-Unis étaient censés être un exemple de liberté et de démocratie pour le reste du monde et que leur destinée était de propager ces idéaux d'une côte à l'autre. Pour beaucoup d'Américains ce voyage était plus important qu'eux-mêmes ou leur famille. »
14. Utiliser l'activité sur l'expansion vers l'ouest [Westward Expansion](#) pour renforcer la compréhension des élèves de la Destinée manifeste et de ses effets sur les migrants et les Amérindiens.
15. Montrer les mêmes cartes qu'au début de la séance. Dire : « Maintenant que nous savons comment et pourquoi les Etats-Unis se sont étendus vers l'ouest, nous allons débattre ensemble si nous pensons que la migration vers l'ouest était une bonne idée ou non. » Les élèves s'engagent dans un débat philosophique ([philosophical chairs debate](#)) pour répondre à la question : « Est ce que la migration vers l'ouest a été un événement positif ou négatif dans l'histoire des Etats-Unis ? » Les élèves utilisent les textes et ressources de cette unité pour se préparer.

Le sénat a ratifié le traité d'achat de la Louisiane le 20 octobre 1803

Dans les années 1800, aux Etats-Unis, les pionniers et les colons fermiers (homesteaders) étaient impatients de se déplacer vers l'ouest pour commencer une nouvelle vie dans les plaines, les collines et les montagnes à l'ouest de la rivière Mississippi. Ce déplacement n'aurait pas pu se produire sans le traité de l'achat de la Louisiane, approuvé par le Sénat le 20 octobre 1803, par un vote de 24 voix contre 7. L'accord, qui prévoyait l'achat de la moitié ouest du bassin de la rivière Mississippi à la France au prix d'environ de 4 cents par acre, a doublé la taille du pays.



Les E.U. ont acheté ce terrain le long du Mississippi pour 3 cents l'acre. Combien pensez-vous que cela vaut aujourd'hui ?

Les Etats-Unis ont commencé à négocier l'achat avec la France en 1802. Le président Thomas Jefferson craignait que l'Espagne, qui contrôlait le port stratégique de la Nouvelle-Orléans depuis 1762, ne le rende à la France. Si la Nouvelle-Orléans était sous le contrôle du dictateur militaire Napoléon Bonaparte, Jefferson craignait que les colons américains vivant dans la vallée du Mississippi ne perdent le libre accès au port. Après des mois d'inaction, Napoléon a proposé de vendre le territoire aux E.U. en 1803 ; il avait besoin de l'argent.



Si vous visitiez la Nouvelle-Orléans aujourd'hui, vous verriez les influences espagnoles et françaises.

Confronté à une pénurie de liquidités, à une défaite militaire récente et à la menace d'une guerre avec la Grande-Bretagne et les Etats-Unis pour le territoire en question, Napoléon a décidé de réduire ses pertes. Le ministre des E.U. en France, Robert Livingston, et James Monroe ont pris les dispositions nécessaires pour l'achat. Le territoire s'étendait de la rivière Mississippi aux montagnes rocheuses. Douze jours après la signature du traité, Meriwether Lewis et William Clark se sont mis à explorer et à cartographier la nouvelle zone. Les colons, qui avaient poussé vers l'ouest depuis la victoire des Etats-Unis dans la guerre révolutionnaire, auraient désormais un nouveau vaste territoire à vendre.



Lewis et Clark ont visité ici, "le coeur des Rocheuses," lors de leur expédition.

Contenu pédagogique de l'unité quatre

Sujet deux : Transports & Déplacements (4.1.6, 4.3.1, 4.4.6, 4.5.3, 4.6.2)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves examinent les effets que les moyens de transport et la technologie ont eus sur les hommes, l'environnement et les frontières. Le développement du chemin de fer transcontinental a abouti à une livraison plus rapide des marchandises et des matériaux et à une migration plus facile et plus sûre pour les Américains allant vers l'ouest. Quand le marché américain du travail n'a pas pu suivre avec l'expansion rapide du chemin de fer, les immigrants ont rapidement pris les emplois et se sont installés près des lignes de chemin de fer. Pourtant, le chemin de fer a eu des effets négatifs sur l'environnement et les Amérindiens en coupant à travers les terres amérindiennes et en détruisant les habitats de populations animales.

Durée suggérée de la séquence : 10 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Transportation & Movement](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quels facteurs ont amené au développement et à l'expansion du chemin de fer ?
- Comment les progrès réalisés dans les transports ont-ils eu un impact sur les frontières des Etats-Unis ?
- Comment le chemin de fer transcontinental a-t-il affecté la vie des personnes vivant aux Etats-Unis, y compris les migrants et les Amérindiens ?
- Comment le chemin de fer transcontinental a-t-il affecté l'environnement de l'ouest ?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation :

- [LDOE Transcontinental Railroad](#) Série d'activités avec des choix multiples et des questions ouvertes. Reprendre et corriger en utilisant une grille d'évaluation à 4 points.
- [Summative Performance Task from the LDOE task on inventions and migration](#)

Grade 4 : Fiche pédagogique : Transports & déplacements

Unité quatre : Migration vers l'ouest. Sujet deux : Transports & déplacements

Objectifs de la séquence : Les élèves étudient les avantages et les inconvénients du développement du canal Erié, de la route nationale et du chemin de fer transcontinental. Les élèves examinent l'impact du chemin de fer comme catalyseur de l'expansion rapide vers l'ouest tout en examinant d'un œil critique son impact négatif sur les peuples natifs et l'environnement.

Durée suggérée de la séquence : 10 séances

Matériel : "Patent for Cotton Gin, 1794", Causes et Effets: L'égreneuse de coton (vierge et complété), "Building the Erie Canal," "[Canal History](#)," Tableau: Le canal Erie (vierge et complété), "The National Road," Tableau: La route nationale (vierge et complété), [Transcontinental Railroad](#) vidéo, [Traveling the Transcontinental Railroad](#), lectures: [Railroads in the Late 19th Century](#) & [The American West](#), Visite de la galerie [I Hear the Locomotives: The Impact of the Transcontinental Railroad](#), [Building the Transcontinental Railroad](#) texte, [Transcontinental Railroad T-chart](#), [LDOE Transcontinental Railroad task set](#), Télécharger : [Lesson 1 Sessions 1-4- American Flavor: A Cultural Salad of Diversity](#), [photos of mosaics](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « De nombreux de groupes de personnes ont été affectés par l'adoption de la Destinée manifeste, à l'intérieur des frontières des Etats-Unis et dans le monde. Grâce à de nouvelles avancées dans les transports, les Américains peuvent littéralement accomplir ce destin alors que des nouvelles technologies apparaissent et des grandes étendues de terre attirent de nouveaux immigrants aux Etats-Unis. »
2. Expliquer aux élèves qu'ils vont utiliser une variété de ressources pour répondre à la question : « Comment ces premières innovations ont-elles affecté les hommes, l'économie, et la migration aux Etats-Unis ? »
3. Donner aux élèves une copie de "[Patent for Cotton Gin, 1794](#)" (l'image et la description écrite) et du tableau [Cause and Effect graphic organizer](#) pour guider la prise des notes.
4. Demander aux élèves de travailler en binômes pour observer l'image, lire la description et compléter le tableau.
5. Après avoir travaillé avec un partenaire, mener une discussion avec la classe pour partager les informations les plus importantes du texte. Questions possibles pour guider la discussion:
 - a. Quel effet l'invention de l'égreneuse de coton a-t-elle eu sur la production journalière de coton brut ?
 - b. Comment cette augmentation de la production de coton a-t-elle affecté l'économie américaine ?
 - c. Comment les autres industries agricoles ont-elles été affectées par la croissance de l'industrie du coton ?
 - d. Quelles autres innovations technologiques ont eu lieu à cause de la production du coton ?
6. Expliquer aux élèves qu'ils vont mener une enquête sur la manière dont les innovations dans les transports et les voyages ont eu un impact sur la vie des Américains, ainsi que sur l'économie de l'Amérique.
7. Introduire la leçon aux élèves en montrant la vidéo "[Building the Erie Canal](#)."
8. Demander aux élèves d'écouter pour trouver des preuves de l'impact que le canal a eu sur les personnes et sur l'économie à ce temps-là.
9. Après avoir regardé le clip vidéo, demander aux élèves de partager ce qu'ils ont appris en visionnant la vidéo. Questions possibles pour guider la discussion :
 - a. Comment le transport des biens a-t-il été affecté par la construction du canal Erié ?
 - b. Comment le canal Erié a-t-il soutenu l'idée de la Destinée of manifeste ?

c. Comment le canal Erié a-t-il aidé à unir la nation ?

10. Après la discussion, donner aux élèves l'accès au document "[Canal History](#)" et une copie du tableau « Erie Canal graphic organizer ».
11. Séparer la classe en petits groupes (2-3 élèves) en utilisant une routine établie dans la classe.
12. Attribuer à la moitié des groupes le travail de lire l'article pour identifier l'impact que le canal a eu sur la vie des personnes, et à l'autre moitié des groupes le travail de lire l'article pour identifier l'effet que le canal a eu sur l'économie.
13. Combiner deux groupes d'élèves (un de chaque côté) en un groupe plus grand (4-6 élèves) afin que chaque côté du tableau soit représenté.
14. Demander à chaque petit groupe de partager ce qu'il a trouvé avec le nouveau groupe afin que chaque élève puisse compléter tout le tableau.
15. Après avoir complété les tableaux, demander aux élèves/aux groupes de partager une information de leurs tableaux. Ecrire ces informations sur un tableau pour la classe pour s'assurer que tous les élèves ont toutes les informations nécessaires.
16. Demander aux élèves de travailler seuls pour écrire un paragraphe expliquant l'impact du canal Erié sur la vie et l'économie des Américains vivant à l'est et à l'ouest des montagnes Appalaches.
17. Expliquer aux élèves qu'avec la croissance de l'industrie et de la migration vers l'ouest, la nation a dû faire face à de nombreuses difficultés relatives au transport des biens et des personnes sur des longues distances. Voyager sur l'eau était difficile puisque la plupart des rivières coulaient du nord au sud (pas d'est en ouest), et voyager par chariots couverts était lent à cause des obstacles géographiques comme les montagnes ou les grandes rivières. Une solution à ce problème a été l'ouverture de la route nationale en 1811.
18. Donner aux élèves le tableau [National Road graphic organizer](#), et expliquer qu'ils vont lire un article pour identifier l'impact de la route nationale sur la migration et l'économie.
19. Donner aux élèves le document "[The National Road](#)" et une copie du tableau [National Road graphic organizer](#).
20. Dire aux élèves de travailler en binômes pour compléter le tableau.
21. Demander aux binômes d'élèves de partager leurs réponses avec la classe.
22. Quand les réponses sont données et vérifiées par la classe, les écrire sur un tableau collectif.
Questions possibles pour guider la discussion :
 - a. Comment la construction de la route nationale a-t-elle affecté la migration vers l'ouest aux E.U. ?
 - b. Comment la route nationale a-t-elle offert de opportunités économiques aux Américains ?
 - c. Quel impact la route a-t-elle eu sur le transport des biens ?
23. Montrer une carte de la densité de population [population density](#) des Etats-Unis et des photos de centres urbains dans l'ouest [urban centers in the West](#), tels que San Francisco et Seattle. Demander : « On a appris que des milliers de pionniers sont allés vers l'ouest, beaucoup en empruntant la route nationale. Comment ont-ils voyagé ? » Recueillir les réponses des élèves. Puis, projeter une image de chariots couverts [image of covered wagons](#). Dire : « Ils ne pouvaient certainement pas transporter les matériaux nécessaires pour construire des grandes villes comme celles-ci. Dans les prochains jours, nous allons apprendre comment une invention a tout changé pour le transport et la migration vers l'ouest : le chemin de fer transcontinental. »
24. Montrer la vidéo [Transcontinental Railroad](#). Demander aux élèves de faire, en regardant la vidéo, une liste avec tous les effets que le chemin de fer a eus. Discuter avec la classe et écrire la liste des effets au tableau.

25. Ecrire les mots : *chemin de fer transcontinental*, *cheval de fer*, et *immigrant* au tableau et lire/projeter les définitions suivantes :
- **chemin de fer transcontinental** – la construction du chemin de fer a commencé en 1863 pour relier la partie Est des Etats-Unis à la partie ouest. La compagnie « Central Pacific Railroad » a construit la moitié ouest à partir de Sacramento, en Californie. La compagnie « Union Pacific Railroad » a construit la moitié est à partir de Omaha, dans le Nebraska. Ces deux lignes de chemin de fer ont été reliées à Promontory Summit, en Utah.
 - **cheval de fer** – nom donné aux trains par les Amérindiens.
 - **immigrant** - personne qui quitte un pays pour s'établir dans un autre pays.
26. Expliquer aux élèves que voyager vers l'ouest est devenu beaucoup plus facile avec la construction du chemin de fer. Projeter ou donner aux élèves l'accès à [Traveling the Transcontinental Railroad](#) pour suivre la route du chemin de fer. Dire aux élèves que le chemin de fer a été construit par deux compagnies. La compagnie « Central Pacific Railroad » a commencé à Sacramento, en Californie, et la compagnie « Union Pacific » a commencé à Omaha, dans le Nebraska. Dire aux élèves de regarder sur une carte pour déterminer la portion de chemin de fer construite par chaque compagnie.
27. Compléter les activités 1-2 "[I Hear the Locomotives: The Impact of the Transcontinental Railroad](#)," pour susciter l'enthousiasme et l'intérêt pour le chemin de fer et s'exercer à utiliser des compétences cartographiques en étudiant les réseaux ferroviaires.
28. Dire : « Maintenant, nous allons développer nos connaissances sur le chemin de fer transcontinental en utilisant des sources secondaires. » Demander aux élèves d'expliquer la différence entre sources primaire et secondaire.
29. Lire à haute voix ou demander aux élèves de lire les deux premiers paragraphes de : "[Railroads in the Late 19th Century](#)". Demander : « Qu'a fait le gouvernement pour s'assurer que les chemins de fer seraient construits ? »
30. Dire aux élèves de lire les trois premiers paragraphes de : "[The American West](#)." Demander aux élèves d'écrire les effets sur l'environnement (y compris les plantes & les animaux) et sur les personnes.
31. Dire : « Maintenant que nous avons pris connaissance du contexte relatif au chemin de fer, utilisons des sources primaires pour nous transporter dans le temps à cette époque. Un musée est un super endroit pour apprendre l'histoire au travers de documents primaires. Aujourd'hui, j'ai décidé d'amener le musée à vous. »
32. Utiliser les documents sélectionnés de l'activité 3 "[I Hear the Locomotives: The Impact of the Transcontinental Railroad](#)" pour créer une visite dans une galerie de musée, où apparaissent, dans l'ordre chronologique, des documents mettant en évidence les relations de cause à effet entre différents événements.
33. Mettre les élèves en binômes ou en groupes pour la visite de galerie. Envoyer les binômes/groupes pour commencer la visite dans la galerie avec quelques minutes d'intervalle afin d'éviter les embouteillages. Les élèves doivent faire la visite de galerie dans l'ordre.
- Demander aux élèves de décrire l'image ou le document dans un tableau reprenant le nombre de documents utilisés. Note : s'assurer d'éditer la longueur des textes, comme recommandé.
 - En attendant leur tour, demander aux élèves de lire la source secondaire : [Building the Transcontinental Railroad](#) de L'histoire digitale.
34. Après la visite de la galerie du musée, mettre au défi les élèves de créer des liens de cause à effet basés sur les documents. Expliquer que les chemins de fer ont apporté beaucoup de changements et que, souvent, dans une société, de grands changements en entraînent d'autres. Exemple : Un élève dirait, « Puisque les chasseurs ont

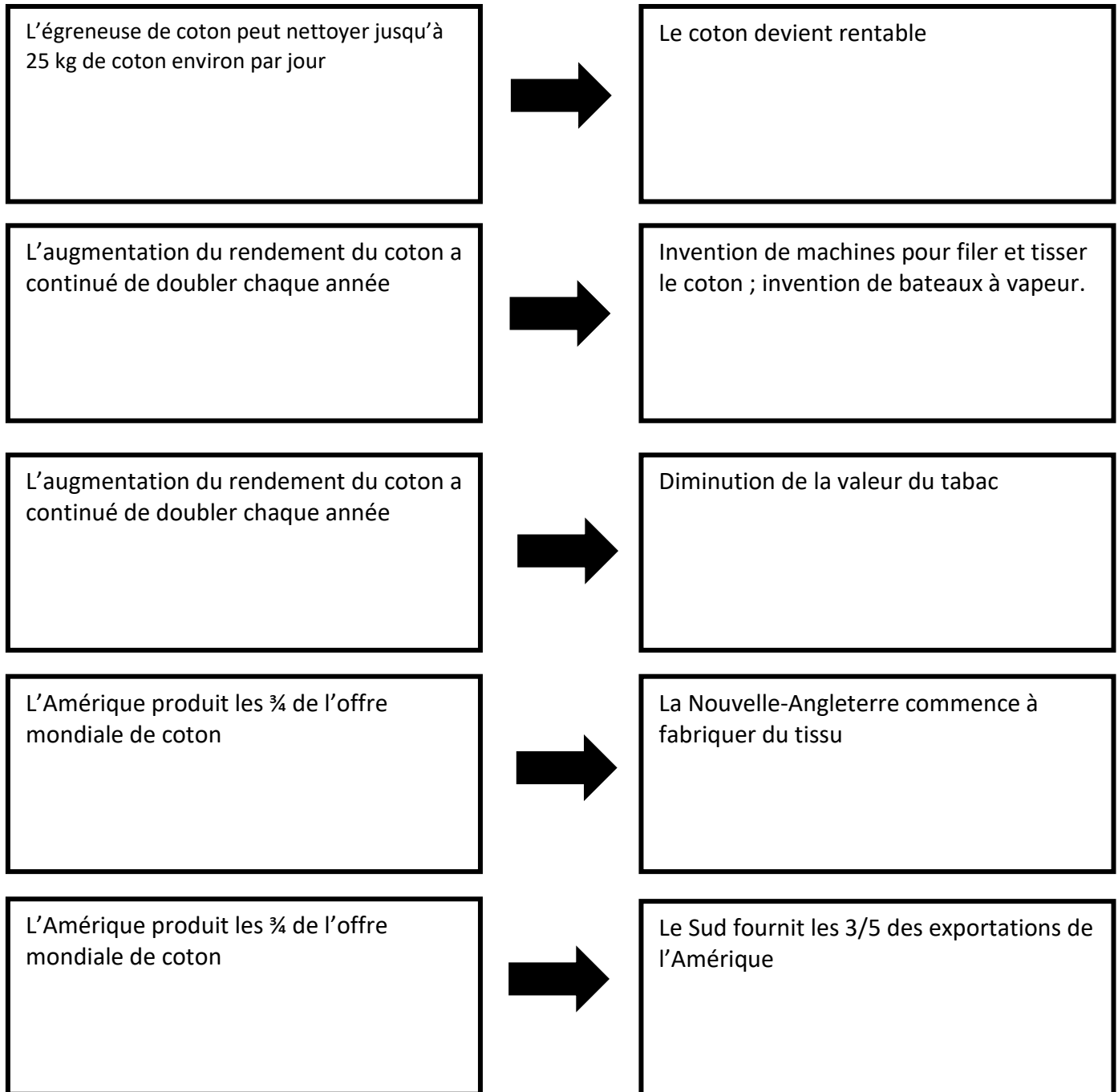
- tué tant de buffles, les Amérindiens qui dépendaient des buffles n'ont pas pu maintenir leur façon de vivre »⁴⁹. Vérifier l'exactitude des réponses.
35. Dire : « Maintenant que nous connaissons les effets du chemin de fer, à vous de décider si c'était une bonne ou une mauvaise chose pour les Etats-Unis. »
36. Mettre les élèves en groupes. Donner à chaque groupe une feuille de papier et choisir un élève pour écrire dans chaque groupe. Dire aux élèves qu'ils vont travailler ensemble afin de trouver des avantages ou des désavantages du chemin de fer aux Etats-Unis. Certains groupes font la liste des avantages et d'autres groupes listent les désavantages.
37. Donner aux élèves une copie du tableau [Transcontinental Railroad T-Chart](#). Permettre aux élèves de partager leurs réponses les uns avec les autres et d'écrire dans leur tableau « Chemin de fer transcontinental ».
38. Dire : « Maintenant, nous allons mettre nos idées en commun. » Dire aux élèves de compléter la fiche: [Summative Performance Task from the LDOE task on inventions and migration](#). Permettre aux élèves de discuter en groupes avant de commencer à écrire.
39. Dire aux élèves de compléter l'exemple d'évaluation [Transcontinental Railroad](#).

⁴⁹ Adapted from Activity 3 of "[I Hear the Locomotives: The Impact of the Transcontinental Railroad](#)"

Cause et effet : L'égreneuse de coton



Cause et effet : L'égreneuse de coton (complété)



Le canal Érié

Le canal Érié

Les gens

L'économie

Le Canal Erié (complété)

The Erie Canal

People

- People migrated to NY to work on the canal
- Recreational boats used the canal
- People lived in floating homes on the water
- Sparked first great westward movement
- 50,000 people depended on canal for their livelihood

Economy

- Tourism became popular
- Ships transported goods on the canal
- Increased access to timber, mineral, and fertile farmlands
- Caused an explosion in trade
- NY became financial capital of the world

Le canal Érié (complété)

Le canal Érié

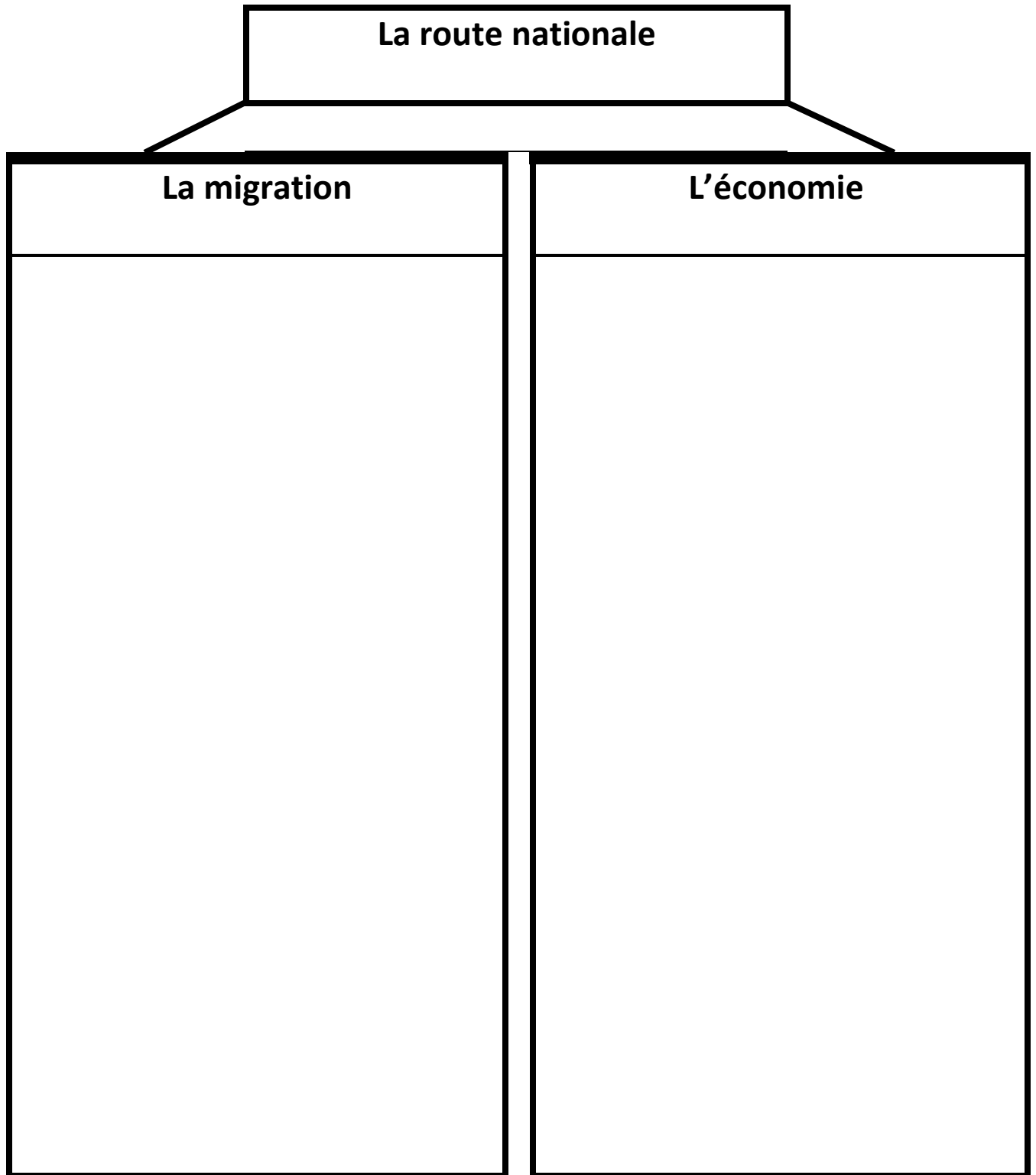
Les gens

- Les gens ont émigré à New York pour travailler sur le canal.
- Des bateaux de plaisance ont utilisé le canal.
- Des gens vivaient dans des maisons flottantes sur l'eau.
- Le canal a déclenché le premier grand mouvement vers l'ouest.
- 50 000 personnes dépendaient du canal pour leur subsistance.

L'économie

- Le tourisme est devenu populaire.
- Les bateaux transportaient des marchandises sur le canal.
- L'accès aux terres agricoles boisées, minérales et fertiles s'est accru.
- Le canal a provoqué une explosion du commerce.
- New York est devenu la capitale financière mondiale.

La route nationale



La route nationale (complété)

La route nationale

La migration

- Des milliers de voyageurs se sont déplacés vers l'ouest.
- Les gens se sont installés dans les villes qui se développaient le long de la route.

L'économie

- Les villes qui s'étaient formées le long de la route se sont transformées en centres commerciaux et en centres industriels.
- Des lignes de diligence transportent les passagers.
- Des entreprises de construction de bateaux à vapeur et de transport de fret fluvial émergent.
- Des tavernes, des magasins de forgeron et des écuries s'ouvrent le long de la route.

Le chemin de fer transcontinental

Avantages du chemin de fer

Désavantages du chemin de fer

Le chemin de fer transcontinental (complété)

Avantages du chemin de fer

- Permet de transporter plus rapidement des personnes allant vers l'ouest
- Permet de transporter plus facilement pour la livraison des biens et des matériaux
- Donne du travail

Désavantages du chemin de fer

- Est dangereux à construire
- Endommage l'environnement et les animaux
- Dérange les Amérindiens

Evaluation de l'unité quatre

Objectifs de la séquence : Les élèves écrivent une courte rédaction répondant aux questions : « Comment la migration vers l'ouest at-t-elle affecté la société américaine et les progrès technologiques ? » Dire aux élèves de considérer les idées suivantes lorsqu'ils écrivent : la Destinée manifeste, l'acquisition d'un nouveau territoire par les Etats-Unis, les frontières des Etats-Unis, l'immigration, les Amérindiens, et le chemin de fer transcontinental. Evaluer en utilisant une grille d'évaluation à 8 points.

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Consignes pour les élèves : Utilisez vos connaissances en histoire et vos ressources de l'unité pour écrire une courte rédaction répondant à la question : « Quels sont les causes et effets de la migration ? » En écrivant, considérez : la Destinée manifeste, l'acquisition d'un nouveau territoire par les Etats-Unis, les frontières des Etats-Unis, l'immigration, les Amérindiens, et le chemin de fer transcontinental.

Notes pour l'enseignant : En complétant cette évaluation, les élèves acquièrent les compétences de fin de grade pour les sciences sociales -GLEs 4.2.3, 4.2.4, 4.5.2, 4.5.3, 4.3.1, 4.6.2. De même, ils acquièrent la [ELA/Compétence de lecture W.4.2](#).

Utiliser [LEAP assessment social studies extended response rubric](#) pour noter cette évaluation. Note : personnaliser la partie « contenu » de la grille d'évaluation pour cette évaluation. Utiliser la partie « problématique » comme telle.

Présentation de l'unité cinq

Objectifs de la séquence : Les élèves apprennent des informations relatives à l'impact de l'industrialisation sur la société américaine, y compris l'urbanisation rapide, l'immigration européenne et les changements dans la vie des Afro-Américains.

Durée suggérée de la séquence : 7 semaines

Grade 4 : Contenu

| | |
|-----------------------|---|
| Progrès & changements | Quels effets les progrès ont-ils eus dans les domaines politiques, économiques et sociaux ? |
|-----------------------|---|

Sujets (Compétences de fin de grade/GLEs):

1. [Industrialization & Urbanization](#) (4.3.1, 4.9.2, 4.9.4)
2. [The Changing Face of Cities](#) (4.2.2, 4.2.4-5, 4.3.1, 4.5.2, 4.9.1, 4.9.3, 4.9.5, 4.9.9)

Evaluation de l'unité : Les élèves écrivent une courte rédaction répondant à la question : « Quels effets les progrès ont-ils eus dans les domaines politiques, économiques et sociaux ? »

| Unité 5: Progrès et changements | Sujet 1 : Industrialisation et urbanisation Sujet 2 : L'aspect changeant des villes |
|---|---|
| Connexions clés : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les immigrants ont rendu l'industrialisation possible en fournissant une main d'oeuvre bon marché.</i> • <i>Les entreprises et le gouvernement utilisent la main d'oeuvre, la terre et les ressources en capital pour stimuler des avancées technologiques et une révolution industrielle.</i> | |
| Compétences de fin de grade (GLEs) | Contenus et concepts essentiels |
| 4.2.5 Utiliser les concepts "melting pot," "saladier," et "mosaïque culturelle" pour expliquer l'impact de l'immigration sur la croissance démographique et la diversité aux États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'origine de la majorité des immigrants en Amérique à la fin des années 1800 jusqu'au début des années 1900 (Irlande, Italie, Japon, Chine) • Décrire l'importance de Ellis Island et Angel Island pour l'immigration américaine • Expliquer comment la Grande Migration a changé la culture des villes américaines (la renaissance de Harlem) • Définir le mot 'diversité' et expliquer comment les É.U. sont un pays diversifié en utilisant des exemples d'expériences des immigrants, des Afro-Américains et des Amérindiens • Examiner comment la diversité peut être vue au travers des aliments, des langues et des coutumes d'aujourd'hui • Discuter de la façon dont l'image d'un saladier pourrait représenter la diversité • Décrire la façon dont un « melting pot » pourrait représenter la culture des É.U. • Décrire en quoi la métaphore d'un « melting pot » est différente de celle d'un saladier quand on parle de diversité • Expliquer ce qu'est une mosaïque culturelle (petits morceaux de culture comprenant une plus grande culture globale) et discuter de ce que la mosaïque culturelle représente pour la diversité aux É.U. • Discuter si les É.U. sont mieux représentés par un saladier, un melting pot, ou une mosaïque culturelle comme modèle pour la diversité |
| 4.3.1 Expliquer comment les inventions et les nouveaux processus ont affecté la vie des gens, la migration et l'économie des régions des États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer ce qu'a été la révolution industrielle (un changement d'une économie basée sur l'agriculture à une économie basée sur la fabrication, dans le Nord des É.U.) • Expliquer comment les inventions (le rouet, le métier à tisser mécanique, la chaîne de montage, l'électricité, la production d'acier) ont eu un impact sur les personnes et l'économie • Expliquer le lien entre l'industrialisation et l'urbanisation |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les motivations de la migration des pionniers vers l’ouest, de l’immigration des Européens aux É.U. avec la migration des Afro-Américains du sud au nord • Comparer et contraster l’expérience des immigrants européens et asiatiques pendant la fin des années 1800 jusqu’au début des années 1900 (conditions de vie, emplois, luttes de société) • Discuter comment était la vie pour les personnes vivant dans les villes pendant la révolution industrielle (conditions de logement, conditions de travail en usine, vie de famille, réactions défavorables de la société pour les immigrants en fonction de leur origine ethnique) • Expliquer les motivations économiques de l’immigration américaine à la fin des années 1800 jusqu’au début des années 1900 |
| <p>4.5.2 Analyser comment les caractéristiques physiques d’une région façonnent son développement économique</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les liens entre la prédominance de rivières dans une région des É.U. et la capacité d’industrialisation de la région • Expliquer comment la géographie et la situation de la région nord-est en ont fait une place idéale pour les usines (voies navigables pour le transport des marchandises, centres de population élevée, le long de la côte) • Expliquer pourquoi le Sud ne s’est pas industrialisé dans la même mesure que le Nord en raison des caractéristiques physiques de la région |
| <p>4.9.1 Développer un argument logique pour soutenir le choix d’un désir particulier une fois tous les besoins satisfaits</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Classer les biens et les services selon les besoins et les désirs • Déterminer la différence entre besoins et désirs et déterminer ses besoins personnels et ses désirs en tant qu’élève • Discuter les besoins et les désirs des travailleurs à salaire bas des usines pendant l’industrialisation |
| <p>4.9.2 Identifier des exemples de ressources humaines, naturelles et en capital et expliquer comment ces ressources sont utilisées pour produire des biens et des services</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Définir et donner des exemples pour les termes économiques – ressources humaines, naturelles et en capital • Identifier les ressources humaines, naturelles et en capital utilisées dans les usines américaines pendant la révolution industrielle |
| <p>4.9.3 Définir les termes profit et risque et expliquer comment ils interagissent</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Définir et donner des exemples des termes économiques profit et risque • Décrire la relation entre profit et risque • Expliquer comment les termes profit et risque se rapportent à la révolution industrielle • Faire un lien entre risque et demande pour les biens et services. • Utiliser les termes profit et risque pour décrire les immigrants quittant leur pays natal à la recherche d’emplois en Amérique |

| | |
|---|--|
| <p>4.9.4 Etudier la relation entre l’offre, la demande et le prix</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la relation entre l’offre et la demande et comment cette relation affecte le prix des marchandises • Expliquer l’impact des inventions industrielles sur l’offre et les prix • Expliquer le lien entre l’immigration et l’offre et la demande de travailleurs |
| <p>4.9.5 Décrire comment le gouvernement paye les biens et les services avec les taxes et les redevances</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Décrire la manière dont différentes formes de gouvernement perçoivent les impôts des citoyens (sur les biens et les services, sur les revenus) • Identifier les biens et services qui sont financés par les taxes |
| <p>4.9.8 Faire la différence entre l’argent, les chèques, les cartes de débit et de crédit et identifier les avantages et désavantages de chaque type d’échange monétaire</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les dépenses par chèque, cartes de débit et de crédit • Expliquer comment les manières de dépenser ont changé entre l’industrialisation et aujourd’hui (des dépenses en espèces aux cartes de crédit /de débit, aux chèques) |
| <p>4.9.9 Définir un budget, un revenu, une dépense et expliquer les avantages de faire et de suivre un budget</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Définir les termes économiques budget, besoins, désirs, revenu et dépense et donner des exemples • Discuter les avantages et les inconvénients entre économiser de l’argent et le dépenser pour ses désirs |
| <p>4.1.4 Produire un écrit clair et cohérent</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour comparer et contraster des points de vue passés et présents sur un sujet historique donné • pour mener une recherche simple • pour résumer des actions/ événements et expliquer leur importance • pour faire la différence entre les 5 régions des Etats-Unis | <p><i>Options pour couvrir 4.1.4 dans cette unité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mener une recherche simple sur l’immigration aux E.U. pendant le 19^{ème} /la fin du 20^{ème} siècle • Expliquer l’importance de l’industrialisation aux E.U. • Faire la différence entre le nord-est industrialisé et le sud agricole • Analyser si la vie des nouveaux immigrants lors de leur arrivée dans le pays était à la hauteur des idéaux du “rêve américain” |
| <p>4.1.5 Expliquer l’importance historique des symboles politiques des E.U.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l’importance historique de la Statue de la Liberté et de Ellis Island |
| <p>4.2.2 Citer des preuves pour étayer les contributions clés et l’influence de personnes dans l’histoire des E.U.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les efforts faits pour améliorer les conditions de travail pour les pauvres (Jane Addams, Hull House) • Expliquer l’importance et les buts de la renaissance de Harlem |
| <p>4.2.4 Tirer des conclusions entre l’importance d’événements dans l’histoire des É.U. et l’expansion de la démocratie</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter des difficultés et des avantages de l’immigration dans les zones urbaines des E.U. dans les années 1900 |
| <p>4.4.6 Interpréter une variété de types de cartes en utilisant une légende, une rose</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les routes et les raisons des routes de la Grande Migration en utilisant une carte |

des vents comprenant les points cardinaux et les directions intermédiaires, la latitude/la longitude et l'échelle

- Utiliser une carte pour expliquer les itinéraires d'immigration pour les Européens et les Asiatiques venant aux É.U.

Contenu pédagogique de l'unité cinq

Sujet 1 : Industrialisation et urbanisation (4.1.3-4, 4.1.6-7, 4.3.1, 4.5.2, 4.9.4)

Connexions à la problématique de l'unité : Les élèves examinent les effets de l'industrialisation sur l'économie, les emplois et le peuplement aux États-Unis. Les élèves utilisent leurs connaissances de la géographie régionale des États-Unis pour examiner pourquoi les centres industriels étaient situés dans les villes du nord-est des États-Unis. L'industrialisation a rendu la production moins chère et plus rapide, rendant les biens de consommation plus accessibles aux Américains de la classe moyenne. Les élèves apprennent que l'industrialisation a un impact énorme sur la vie des Américains, y compris où les gens vivaient et ce qu'ils faisaient pour travailler. Les élèves comprennent que l'essor des usines a créé des emplois dans les villes, ce qui a entraîné une urbanisation rapide dans le nord.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Industrialization and the City](#)
- Note: L'enseignant peut utiliser [Industrialization, Urbanization, and Immigration during the Gilded Age](#) comme ressource pour acquérir des connaissances de base et trouver des soutiens visuels.

Pour approfondir ces questions clés :

- Qu'a été la Révolution Industrielle ?
- Comment l'économie a-t-elle changé suite à l'industrialisation ?
- Quel impact l'industrialisation a-t-elle eu sur l'endroit où les gens vivaient aux États-Unis ?
- Qu'est-ce que l'urbanisation et pourquoi s'est-elle produite ?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation :

- Les élèves écrivent un paragraphe répondant à la question : « Quels changements sont le résultat des premières inventions industrielles ? Utilisez les preuves du tableau. » Vérifier l'exactitude et noter sur une grille d'évaluation à 2 points.

Grade 4 : Fiche pédagogique : L'industrialisation et la ville ⁵⁰

Unité cinq : L'essor de la ville américaine. Sujet un : Industrialisation et urbanisation

Objectifs de la séquence : Les élèves examinent l'impact de l'industrialisation sur l'activité économique aux États-Unis et sur le peuplement des États-Unis. Les élèves étudient comment l'essor des usines a changé la façon dont les biens sont produits, l'accès aux biens de consommation et les emplois pour les Américains de classe moyenne.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Matériel: Vidéo [Industrial Revolution](#), vidéos [Video Bank: Assembly Line](#), [Graph of New York City's Population](#), lecture de [Urbanization](#), [map of cities and towns](#) pendant l'industrialisation, photos & vidéo de [Inside an American Factory](#), [Primary Source Analysis Tool](#).

Déroulement de la séquence:

1. Montrer des photos des États-Unis avant (terres agricoles) et après l'industrialisation (usines). Dire : « Dans cette unité, on va continuer d'étudier la façon dont les É.U. ont changé au fil du temps. » Amener les élèves à comparer deux photos en leur posant des questions à propos des conditions de vie, de travail et de logement sur chaque photo.
2. Ecrire les mots *révolution industrielle* au tableau. Demander aux élèves de se rappeler de la définition du mot *révolution*. Dire : « La Révolution Industrielle n'a pas été un renversement du système de gouvernement, mais un changement dans l'économie des États-Unis. » Ecrire les mots *industrialisation* et *fabrication* au tableau et lire/montrer les définitions suivantes ⁵¹:
 - industrialisation : changement d'une économie agricole à une économie de production
 - fabriquer : faire quelque chose à une grande échelle en utilisant des machines
3. Dire : « La Révolution Industrielle a eu lieu lorsque certaines parties des É.U. sont passées des fermes aux usines. Alors que le Sud restait une société agraire, dépendant principalement de l'agriculture, le Nord progressait rapidement avec des industries. Les progrès en technologie et les nouvelles inventions ont rendu cela possible. »
4. Montrer la carte [map of major US rivers](#) aux élèves. Demander : « Quels sont les moyens de transport les plus utilisés pour transporter les biens pendant la période de la Destinée Manifeste ? » Les élèves peuvent répondre les chemins de fer et les voies navigables ou les rivières. Dire : « Les chemins de fer étant relativement nouveaux, longs et coûteux à construire, les cours d'eau restaient le moyen dominant pour transporter les marchandises, bien que les deux moyens de transport aient été utilisés. Que pouvons-nous remarquer à propos de l'emplacement des principaux cours d'eau d'Amérique sur la carte ? » Les élèves devraient identifier qu'il n'y a pas de cours d'eau majeurs dans la partie sud de la carte. Demander aux élèves de discuter avec un partenaire du lien entre l'emplacement des principaux fleuves et des industries par rapport à l'agriculture en Amérique. Demander aux élèves de prédire comment ces différences pourraient affecter le progrès de la société dans différentes parties de l'Amérique. Donner le temps aux élèves de discuter, puis leur demander de partager leurs réflexions.

⁵⁰ This task is adapted from the [Did Industrialization Make Life Better for Everyone? Task](#) developed for the New York State Social Studies Resource Toolkit. The task is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial-ShareAlike 4.0 International License, which allows for it to be shared and adapted as long as the user agrees to the terms of the license.

⁵¹ <https://www.vocabulary.com/dictionary/industrialization>

5. Montrer les deux premières minutes de la vidéo "[Industrial Revolution.](#)" Demander aux élèves d'identifier l'invention, puis leur poser la question : « Qu'est-ce qui a changé suite à de telles inventions ? » Demander aux élèves de compléter le tableau [Changes from Industrialization graphic organizer](#). Puis, écouter les réponses de toute la classe et les écrire au tableau ou sur une grande feuille de papier.
6. Demander aux élèves de répondre à la même question à propos de la chaîne de montage en utilisant [Henry Ford's Assembly Line](#) et [Video Bank: Assembly Line](#).
7. Demander aux élèves de compléter le tableau [Changes from Industrialization graphic organizer](#). Puis, écouter les réponses de toute la classe et les écrire au tableau ou sur une grande feuille de papier.
8. Ecrire les mots *offre* et *demande* au tableau et lire ou montrer les définitions suivantes ⁵²:
 - offre: quantité d'un bien disponible
 - demande : quantité d'un bien qu'un consommateur veut
9. Dire : « L'offre et la demande aident à fixer le prix des choses que l'on achète. Généralement, plus l'offre existe, moins le prix est élevé. »
10. Demander aux élèves de discuter la chaîne de montage en relation avec l'offre. Demander : « Quel effet la chaîne de montage a-t-elle eu sur l'offre de voitures de Modèle T ? Qu'est-il probablement arrivé au prix du Modèle T ? » S'assurer que les élèves ajoutent cela à leur tableau.
11. Ensuite, demander aux élèves de discuter de l'impact de la chaîne de montage sur les personnes. Leur demander de considérer les emplois et la vie des gens. Permettre aux élèves d'ajouter cela à leur tableau.
12. Demander aux élèves d'écrire un paragraphe répondant à la question : « Comment les inventions industrielles ont-elles affecté l'offre de biens, les emplois disponibles et la demande des consommateurs ? » Utiliser des preuves du tableau. Avant que les élèves ne commencent à écrire, s'assurer qu'ils sont à l'aise avec tout le vocabulaire utilisé dans la question et clarifier au besoin. Vérifier l'exactitude des réponses et noter à l'aide d'une grille d'évaluation à 2 points.
13. Dire : « On a appris que les usines et les chaînes de montage ont créé plus d'emplois pour les gens dans les villes. Un des effets principaux de ce boom de l'emploi a été l'urbanisation. » Montrer le graphique [Graph of Urban Population](#).
14. Mettre les élèves par deux et leur demander de lire le premier paragraphe de "[Urbanization](#)" et d'écrire leur propre définition du mot *urbanisation*.
15. Montrer une carte des États-Unis. Projeter une carte des villes [map of cities and towns](#) pendant l'industrialisation. Montrer les principaux centres urbains au tournant du 20^{ème} siècle. Demander : « Dans quelle région les plus grandes villes sont-elles situées ? Pourquoi pensez-vous que la majorité de la fabrication a eu lieu dans les villes du Nord ? » Permettre aux élèves de répondre par paires ou en groupes. Rappeler aux élèves que la géographie dans le Sud permettait plus l'agriculture et que le Nord devait trouver d'autres façons de gagner de l'argent.
16. Montrer la ville de New York sur la carte [map of cities and towns](#).
17. Dire : « La ville de New York a été une plaque tournante majeure dans la fabrication pendant l'industrialisation. Quels éléments de la géographie et de l'emplacement de la ville de New York en ont fait une place idéale pour les usines ? » Laisser les élèves répondre. S'assurer que les élèves reconnaissent que la ville est proche de voies

⁵² Adapted from <http://www.socialstudiesforkids.com/articles/economics/supplyanddemand1.htm>

navigables et des principaux axes de transport. Montrer le lac Erié sur la carte [map of cities and towns](#) et rappeler aux élèves que le canal Erié est relié à la rivière the Hudson à New York.

18. Demander : « Quels sont les avantages de regarder des documents primaires plutôt que des documents secondaires ? » Récolter plusieurs réponses avant de dire : « Des documents primaires nous transportent dans le passé et nous donnent un aperçu de la vie des gens (de leur point de vue) à une autre époque. »
19. Créer une galerie de photos montrant la vie dans les usines et les villes urbaines et de vidéos [Inside an American Factory](#) et [4th Grade Industrialization Inquiry](#). Demander aux élèves d'utiliser [Primary Source Analysis Tool](#).
20. Mener une discussion avec la classe à propos de la vie dans les villes à ce temps-là. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la conversation](#) pendant la discussion. Questions possibles :
 - a. A quoi ressemblait le logement pour les habitants des villes ?
 - b. Comment était-ce de travailler dans des usines en ce temps-là ?
 - c. A votre avis, dans une famille typique (père, mère, garçon et fille adolescents, enfant plus jeune et bébé), combien de membres de la famille travaillaient et quels types d'emplois avaient-ils ?
 - d. Comment vous seriez-vous senti(e) si vous aviez vécu et travaillé dans ces conditions ?
21. Demander aux élèves d'écrire un paragraphe répondant à la question : « Comment était la vie dans les villes pendant l'industrialisation ? » Utilisez deux preuves tirées de la galerie de photos. Reprendre le travail et noter à l'aide d'une grille d'évaluation à 2 points.

Vidéo : La chaîne de montage

Origine de la chaîne de montage mobile

NOTE : Cette capture d'écran est de Brian Casey, Conservateur des Transports au musée Henry Ford, qui explique le développement de la chaîne de montage. L'enseignant et les élèves peuvent visionner cette vidéo en cliquant sur le lien suivant : <http://www.oninnovation.com/videos/detail.aspx?video=2169&title=Origin%20of%20the%20Moving%20Assembly%20Line>.



Des archives *Henry Ford's Archive of American Innovation*. www.thehenryford.org

Le Modèle T et la chaîne de montage

NOTE : Cette capture d'écran est celle de travailleurs assemblant un Modèle T. L'enseignant et les élèves peuvent visionner cette vidéo, qui décrit le développement du Modèle T et de la chaîne de montage. Cette vidéo sera de meilleure qualité en copiant le lien suivant dans un navigateur de recherche : http://www.c3teachers.org/files/G4_Industrialization_02.mov



© Rick Ray/Shutterstock.com

La chaîne de montage et la production en masse

NOTE : Cette capture d'écran est celle d'une ancienne automobile Ford. L'enseignant et les élèves peuvent visionner cette vidéo qui décrit le développement de la chaîne de montage et le processus de production en masse. Cette vidéo sera de meilleure qualité en copiant le lien suivant dans un navigateur de recherche et en téléchargeant le fichier:

http://www.c3teachers.org/files/G4_Industrialization_04.mov



© Rick Ray/Shutterstock.com

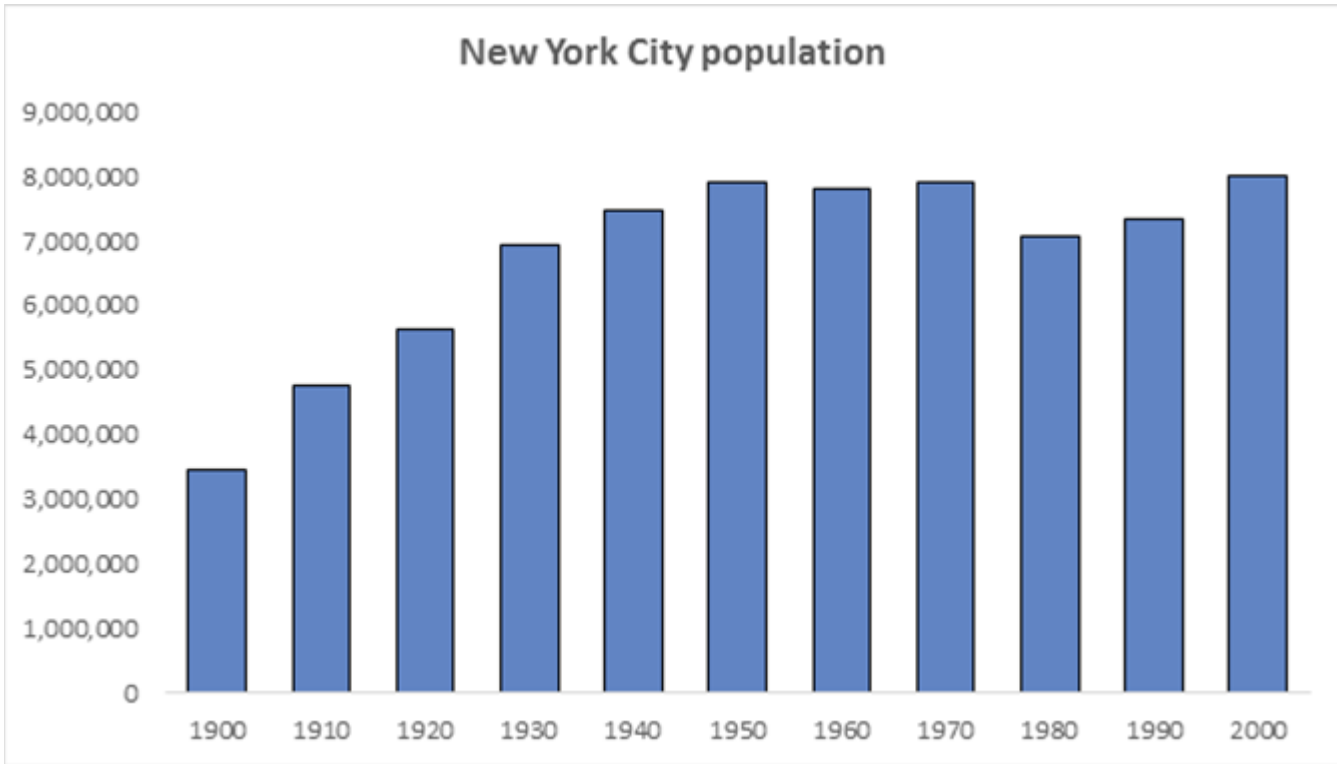
Changements amenés par l'industrialisation

| Invention | Comment les emplois ont-ils changé suite à cette invention? | Quel impact cette invention a-t-elle eu sur le prix des biens? |
|----------------------|---|--|
| Le rouet | | |
| La chaîne de montage | | |

Changements amenés par l'industrialisation (complété)

| Invention | Comment les emplois ont-ils changé suite à cette invention? | Quel impact cette invention a-t-elle eu sur le prix des biens? |
|-----------------------------|---|---|
| Le rouet | <p>Il y a plus d'emplois.</p> <p>C'est la naissance de l'usine.</p> | <p>Cela a rendu le tissu et les vêtements plus abordables (moins chers) pour les gens ordinaires.</p> |
| La chaîne de montage | <p>Il y a plus d'emplois et les emplois sont plus spécialisés. Au lieu de construire une voiture entière, un ouvrier d'usine passe sa journée entière à faire une petite tâche.</p> | <p>Cela a rendu les voitures plus abordables (moins chères) pour les gens ordinaires.</p> |

Graphique de la population de la ville de New York



Contenu pédagogique de l'unité cinq

Sujet deux : L'aspect changeant des villes 4.1.3-4, 4.2.3, 4.2.5, 4.3.1, 4.5.2, 4.9.1, 4.9.5, 4.9.9)

Connexions à la problématique de l'unité : Les élèves étudient la vie des immigrants venus aux États-Unis au début du 20^{ème} siècle. Les élèves apprennent que l'essor des emplois dans les usines pendant l'industrialisation a amené beaucoup d'immigrants européens à venir aux États-Unis à la recherche d'opportunités économiques. Les immigrants quittaient leur pays d'origine pour diverses raisons, telles qu'une famine, un manque d'opportunités économiques ou des persécutions. Au tournant du 20^{ème} siècle, des millions de nouveaux immigrants sont arrivés dans les villes américaines. Alors que cet influx d'immigrants contribuait à une culture plus diverse, cela a aussi créé des problèmes de surpopulation et des conditions insalubres dans les centres urbains. Certains Américains ont vu les immigrants comme une menace pour les emplois américains et se sont alors mis à les maltraiter. Les élèves apprennent que les femmes travaillent pour améliorer les conditions de vie pour les habitants des villes en essor en faisant pression pour des réformes et en créant de nouvelles habitations. Les élèves examinent l'expérience des Afro-Américains pendant cette période d'urbanisation rapide. Comme les Afro-Américains devaient faire face à plus de violence et de discrimination dans le Sud, beaucoup ont migré vers les villes du Nord à la recherche d'une vie meilleure. Les élèves comparent et contrastent les expériences de la migration des Afro-Américains avec celles des immigrants européens. Les élèves apprennent aussi comment les Afro-Américains ont contribué à la culture de la ville.

Durée suggérée de la séquence : 10 séances

Utiliser ces modèles d'activité :

- [Immigration](#)
- [Urban Life for African Americans](#)
- [Describing Diversity in America](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quels facteurs ont contribué à l'immigration des Européens au début du 20^{ème} siècle ?
- Comment était la vie des immigrants qui habitaient dans les villes ?
- Comment les immigrants ont-ils contribué à la culture des États-Unis ?
- Quel rôle les femmes ont-elles joué dans l'amélioration des conditions de vie dans les villes ?
- Quels facteurs ont conduit à la Grande Migration des Afro-Américains vers les villes du Nord ?
- Comment le mouvement vers ces villes a-t-il changé la vie des Afro-Américains ?

Question auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation :

- Donner une note pour le travail de groupe pour la création d'un budget familial.
- Demander aux élèves d'écrire un paragraphe répondant à la question : « Comment était la vie des immigrants pauvres au début des années 1900 ? » Utiliser des preuves tirées des sources primaires et secondaires. Reprendre et noter à l'aide d'une grille d'évaluation à 2 points.

Grade 4 : Fiche pédagogique : L'immigration

Unité cinq : L'essor de la ville américaine. Sujet 2 : L'aspect changeant des villes

Objectifs de la séance : Les élèves enquêtent sur l'expérience des immigrants venant aux États-Unis au tournant du 20^{ème} siècle en analysant des documents primaires et en créant un budget selon le point de vue d'un immigrant. Les élèves examinent les défis auxquels beaucoup d'immigrants ont dû faire face pendant cette période.

Durée suggérée de la séquence : 13 séances

Matériel : graphique [The American Dream 1880-1930](#), lectures: [Immigration to the United States: 1851-1900](#), [1892 Ellis Island](#), diagramme de Venn sur les motivations pour la migration vers l'Ouest –fiche/copie ([blank](#) and [completed](#)), [1910 Angel Island](#), [Managing Money: Needs vs. Wants, Goods & services with prices list](#), lecture: [1920 Building America, Tenements, Primary Source Analysis Tool](#), [Gallery Walk photographs by Jacob Riis and Lewis Hines](#), [Jane Addams of Hull House](#), extraits de: [The American Dream 1880-1930](#) and [1920-1930 Backlash](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « La création d'emplois dans des usines pendant l'industrialisation a conduit à un autre mouvement de personnes à grande échelle, celui des immigrants aux États-Unis. »
2. Montrer un planisphère et projeter le graphique [The American Dream 1880-1930](#). Demander : « D'où venait la majorité des immigrants ? »
3. Demander aux élèves de lire le premier paragraphe de [Immigration to the United States: 1851-1900](#) Demander : « Pourquoi les gens ont-ils immigré aux États-Unis ? »
4. Donner aux élèves des copies de la fiche [Motivations for Westward Migration Venn diagram](#) . Dessiner une version plus grande sur une grande feuille de papier ou au tableau et mener une discussion avec la classe pour comparer et contraster ceci aux motivations pour la migration vers l'Ouest. La classe ajoutera des informations sur ce diagramme de Venn plus tard dans l'unité.
5. Demander aux élèves de lire et de faire une visite interactive avec [1892 Ellis Island](#) et prendre des notes à propos des photographies d'immigrants passant par Ellis Island et du vocabulaire. Demander aux élèves de discuter en se demandant comment cela devait être d'être un immigrant à ce temps-là. Projeter une carte [map](#) montrant aux élèves l'emplacement de [Ellis Island](#). Dire aux élèves qu'il s'agissait d'un centre de réception pour les immigrants qui traversaient l'océan Atlantique pour entrer aux États-Unis.
6. Projeter une carte [map](#) montrant l'emplacement de [Angel Island](#). Dire aux élèves qu'il s'agissait d'un centre de réception similaire pour les immigrants traversant l'océan Pacifique pour entrer aux États-Unis.
7. Demander aux élèves de lire et d'explorer [1910 Angel Island](#) et de prendre des notes à propos des photographies des immigrants passant pas Angel Island et du vocabulaire.
8. Demander aux élèves de comparer et contraster les expériences des immigrants européens et asiatiques avec le diagramme de Venn. Puis, discuter avec la classe.
9. Dire : « Les nouveaux immigrants avaient de grands espoirs pour la vie aux États-Unis. Beaucoup étaient prêts à réaliser leur rêve américain et à saisir les nouvelles opportunités économiques amenées par les emplois en usine. Vous allez vivre ce que cela a été pour les ouvriers des usines qui ont vécu à cette époque. »
10. Ecrire les mots *budget*, *besoins*, *désirs*, *revenu*, et *dépense* au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes:

- budget⁵³: montant d'argent disponible pour un but précis
 - revenu⁵⁴: montant d'argent provenant du travail ou des affaires
 - dépense⁵⁵: quelque chose de payé ou devant être payé
11. En se basant sur le salaire d'un ouvrier en usine, les familles devaient établir un budget pour ce dont elles avaient besoin. Comment dépenser aujourd'hui serait-il comparable aux options de dépense qu'avaient les ouvriers des usines pendant l'industrialisation ? (carte de crédit, carte de débit, chèques, etc.)
 12. Mener une brève discussion avec les élèves sur ce que sont les besoins et les envies, en définissant les termes et en donnant des exemples. (NOTE: L'enseignant peut montrer la vidéo BrainPop [Needs and Wants](#) pour soutenir la discussion. L'enseignant devrait définir **besoin** comme étant quelque chose dont on ne peut pas se passer pour vivre, et **désir** comme quelque chose que l'on aimerait avoir mais dont on peut se passer).
 13. Mettre les élèves en groupes de 4. Dire : « Imaginez que vos groupes sont en fait des familles d'immigrants européens qui viennent juste d'arriver aux États-Unis. Vous allez travailler dans vos groupes pour créer un budget familial basé sur le coût des marchandises en 1915. »
 14. Distribuer les prix des marchandises [slips of paper with the price/cost of individual goods/services](#)⁵⁶ à chaque groupe. Imprimer et couper plusieurs copies pour que chaque groupe ait sa copie. Demander aux élèves de classer tous les biens/services en tant que besoin ou désir dans leurs groupes. Vérifier le travail.
 15. Demander aux élèves de lire : [1920 Building America](#). Dire aux élèves que la plupart des ouvriers industriels travaillaient 10 heures/jour, 6 jours/semaine et gagnaient à peu près \$1.50 par jour. Demander aux élèves de créer un budget mensuel basé sur les besoins et les envies d'une famille industrielle gagnant un revenu mensuel de \$40.50.
 16. Animer un séminaire socratique pour que les élèves discutent à quoi ressemblait la vie des immigrants vivant avec ce budget. Questions possibles :
 - a. Quels sont les besoins et les désirs de votre famille ?
 - b. Qu'avez-vous abordé en premier dans votre budget – les besoins ou les désirs de la famille ?
 - c. Avez-vous pu subvenir à tous les besoins de votre famille ?
 - d. Après avoir subvenu à tous ses besoins, est-ce mieux pour une famille de dépenser de l'argent pour un désir ou d'épargner une partie du revenu ?
 - e. Expliquer qu'aujourd'hui, certains besoins des pauvres sont payés par le gouvernement à travers les impôts et certaines redevances. Si votre revenu mensuel était réduit de \$4.00, pour couvrir le montant des impôts et des redevances, votre famille pourrait-elle toujours subvenir à tous ses besoins/désirs ?
 - f. Est-ce bien pour la société que le gouvernement utilise les impôts et redevances pour offrir des services aux pauvres ? En vous basant sur votre budget industriel, de quels services votre famille aurait-elle besoin ?
 17. Dire : « Maintenant, nous savons que les budgets étaient serrés pour les immigrants pauvres au début des années 1900. Maintenant, examinons à quoi ressemblait la vie quotidienne des immigrants pauvres vivant dans des logements urbains. » Avec la classe, lire : [Tenements](#). Demander aux élèves d'écrire leur propre définition

⁵³ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=budget>

⁵⁴ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=income>

⁵⁵ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=expense>

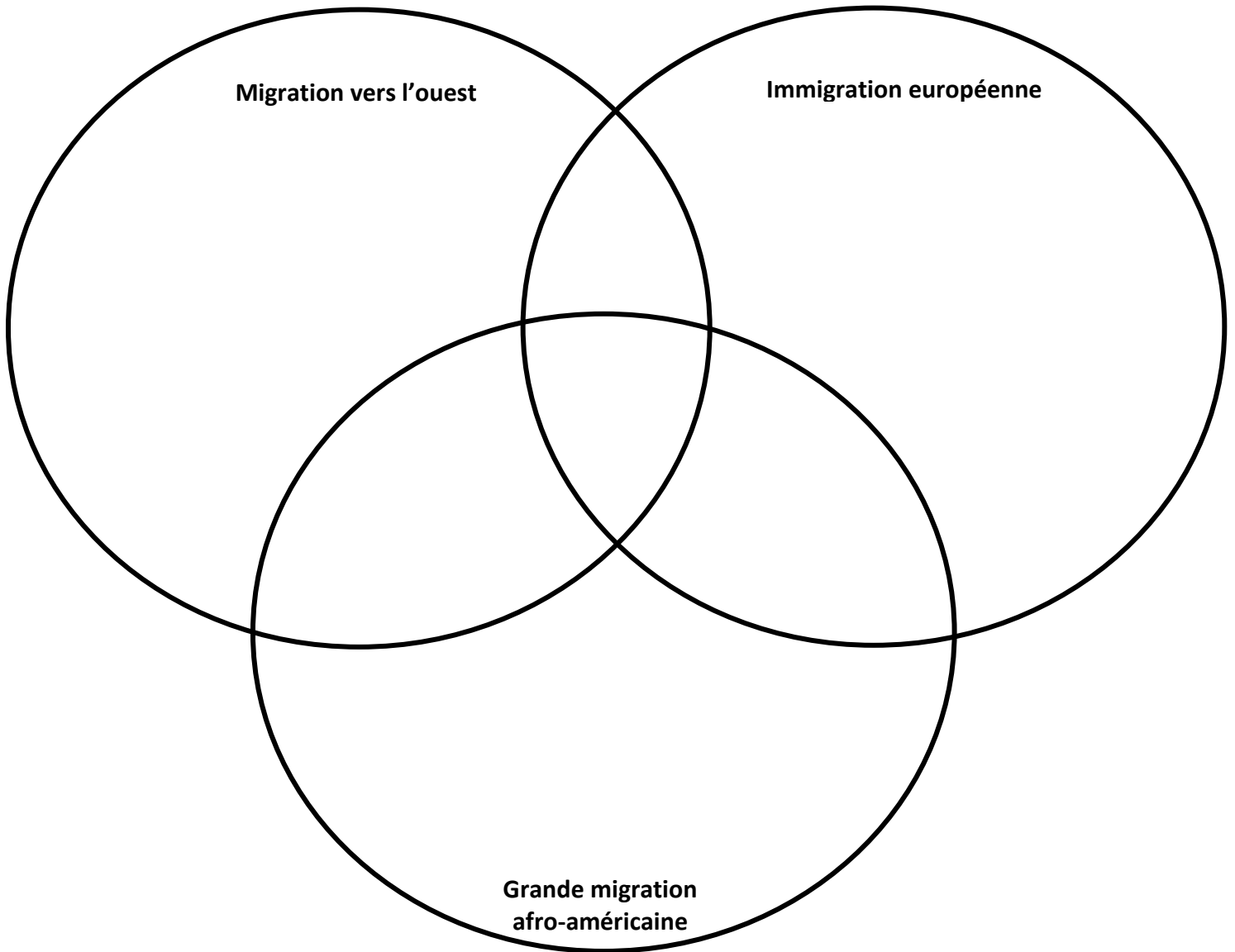
⁵⁶ <http://money.usnews.com/money/personal-finance/articles/2015/01/02/a-glimpse-at-your-expenses-100-years-ago>.

<http://libraryguides.missouri.edu/pricesandwages/1910-1919>

pour *immeuble*.

18. Demander aux élèves de visiter la galerie de photographies [photographs of tenements by Jacob Riis and photographs of labor conditions by Lewis Hines](#).
19. Demander aux élèves d'utiliser [Library of Congress primary document analysis tool](#) et de penser à la question: « A quoi la vie des immigrants pauvres ressemblait-elle au début des années 1900? »
20. Dire : « A cette époque-là, certaines personnes, notamment les femmes, ont essayé d'améliorer les conditions de travail pour les pauvres vivant dans les villes. » Mettre les élèves en groupes, en répartissant uniformément les bons lecteurs dans les groupes. Donner à chaque groupe une section de « [Jane Addams of Hull House](#). »
21. En utilisant la stratégie [jigsaw strategy](#), demander à chaque groupe de lire leur section et d'ensuite présenter ce qu'ils ont lu dans le groupe.
22. Dire : « Nous avons appris que la vie des immigrants vivant dans les villes américaines était difficile. Même s'ils étaient venus à la recherche du Rêve Américain, beaucoup d'Américains n'étaient pas contents qu'ils soient là. » Lire : [The American Dream 1880-1930](#) and [1920-1930 Backlash](#). Demander aux élèves pourquoi, à leur avis, les immigrants étaient mal traités.
23. Demander aux élèves d'écrire un paragraphe répondant à la question : « A quoi la vie des immigrants pauvres ressemblait-elle au début des années 1900 ? » Utilisez des preuves tirées de vos sources primaires et secondaires pour identifier à la fois les difficultés et les avantages de l'immigration dans les zones urbaines des États-Unis dans les années 1900. Reprendre et noter avec une grille d'évaluation à 2 points.

Motivations pour la migration vers l'ouest : diagramme de Venn



Motivations pour la migration vers l'Ouest –diagramme de Venn (complété)



Galerie de photographies de Jacob Riis et Lewis Hines
Jardin dans la rue Jersey (aujourd'hui disparu) où les Italiens vivaient dans les pires bidonvilles⁵⁷
par Jacob Riis



⁵⁷ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à http://www.loc.gov/exhibits/jacob-riis/images/jr0054_enlarge.jpg.

Locataires dans la résidence rue Bayard, cinq centimes la place⁵⁸

par Jacob Riis



⁵⁸ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <http://www.loc.gov/pictures/item/2002710259/>.

Squat de mineurs de charbon près de la rivière Nord ⁵⁹

par Jacob Riis



⁵⁹ Cette image est du domaine public et elle est disponible à <https://www.flickr.com/photos/preusmuseum/5389940218/in/set-72157625909173714>.

La vieille dame Benoit dans son grenier de la rue Hudson ⁶⁰
par Jacob Riis



⁶⁰ Cette image est du domaine public et elle est disponible à <https://www.flickr.com/photos/preuseum/5389948324/in/set-72157625909173714>.

Repère d'un bandit au large de la rue Mulberry ⁶¹

par Jacob Riis



⁶¹ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à http://www.loc.gov/exhibits/jacob-riis/images/90_13_4_104_enlarge.jpg.

Colporteur qui dort dans une cave ⁶²
par Jacob Riis



⁶² Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <http://www.loc.gov/pictures/item/2002710253/>.

Fabricant de cigares au travail⁶³

par Jacob Riis



⁶³ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à https://www.loc.gov/exhibits/jacob-riis/images/90_13_4_149_enlarge.jpg.

Installation sur un porche du quartier « Lower East Side »⁶⁴
par Jacob Riis



⁶⁴ Cette image est du domaine public et elle est disponible à <https://www.flickr.com/photos/preuseum/5389951266/in/set-72157625909173714>.

Cour d'immeuble du quartier « Lower East Side »⁶⁵

par Jacob Riis



⁶⁵ Cette image est du domaine public et elle est disponible à <https://www.flickr.com/photos/preusmuseum/5389347417/in/set-72157625909173714>.

Vue générale de la salle de filature de l'usine Cornell,
montrant quelques jeunes hommes et filles employés là. Usine Cornell.⁶⁶

par Lewis Hine



⁶⁶ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <https://www.loc.gov/resource/nclc.02493/>.

Entreprise de fabrication à Rhodes, Lincolnton, en Caroline du nord. Fileuse.⁶⁷
par Lewis Hine



Un aperçu momentané du monde extérieur. Elle a 10 ans. Travaille depuis plus d'un an.
A Lincolnton, en Caroline du nord.

⁶⁷ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <http://www.loc.gov/pictures/resource/nclc.01345/>.

Filles travaillant sur des ourdissoirs dans l'usine de Loray, à Gastonia, en Caroline du nord. ⁶⁸
par Lewis Hine



Beaucoup de jeunes filles et de jeunes garçons. Le patron les évite, et quand j'ai essayé de prendre une photo avec un très jeune enfant qui travaillait à une machine, il a rapidement été mis hors de portée. "Il ne travaille pas ici, il est juste venu pour aider un peu."

A Gastonia, en Caroline du nord.

⁶⁸ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <http://www.loc.gov/pictures/resource/nclc.01342/>.

Groupe de femmes dans l'atelier de M. Sentrei, 87 rue Ridge, deuxième cour intérieure.⁶⁹
par Lewis Hine



La jeune fille est Mamie Gerhino, 202 rue Elizabeth. Elle avait peut-être 14 ans.
Photo prise à 17 heures, le 21 février 1908. Témoin : Mme. Lillian Hosford.
New York, à New York

⁶⁹ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <http://www.loc.gov/pictures/resource/nclc.04457/>.

Comité national du travail des enfants No. 72.⁷⁰
par Lewis Hine



Entrée principale, mine Gary en Virginie de l'ouest. Plongeurs et mineurs allant au travail à 7 h. du matin et restant sous-sol jusqu'à 17h30.

A Gary, en Virginie de l'ouest.

⁷⁰ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <http://www.loc.gov/pictures/resource/nclc.01051/>.

#81. Scène de nuit typique dans une fabrique de verre en Indiana.⁷¹

par Lewis Hine



⁷¹ Cette image est du domaine public et elle a été gracieusement offerte par la bibliothèque du Congrès. Elle est disponible en ligne à <https://www.loc.gov/resource/nclc.01155/>.

Liste des prix de biens & services

| |
|--------------------------------------|
| loyer mensuel pour le logement: \$10 |
| achat d'une maison: \$3200 |
| voiture: \$2005 |
| 1 gallon d'essence: \$0.15 |
| 1 pain: \$0.07 |
| 12 oeufs: \$0.34 |
| 1 gallon de lait: \$0.36 |
| 1 livre de steak: \$0.26 |
| 1 ticket de cinéma: \$0.15 |
| chaussures pour hommes: \$4 |
| chaussures pour femmes: \$8 |
| 1 timbre: \$0.02 |
| 1 livre de fromage: \$0.22 |
| 1 livre de beurre: \$0.40 |
| 1 livre de café: \$0.30 |
| 1 livre de pommes de terre: \$0.02 |
| 1 livre de riz: \$0.09 |
| 1 livre de lard fumé: \$0.25 |
| 1 livre de sucre: \$0.06 |
| 12 bananes: \$0.37 |

Grade 4 : Fiche pédagogique : Vie urbaine des Afro-Américains

Unité cinq : L'essor de la ville américaine. Sujet 2 : L'aspect changeant des villes

Objectifs de la séquence : Les élèves examinent les causes et effets de la migration en masse des Afro-Américains du sud rural au nord urbain. Les élèves s'engagent dans l'analyse de l'art de l'ère de la renaissance de Harlem afin de comprendre le changement de la perception des Afro-Américains aux Etats-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Matériel : [The Great Migration](#) (video & article), [Map of the Great Migration](#), [Harlem Renaissance](#), using [Christopher Myers' illustration of the poem "Harlem"](#), "[See, Think, Wonder](#)" graphic organizer

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Nous venons juste de finir de parler des immigrants qui sont venus aux Etats-Unis à la recherche de plus d'opportunités et d'une meilleure vie pour eux-mêmes et leurs familles. Les immigrants n'ont pas été les seuls à contribuer à l'urbanisation rapide du début des années 1900, des centaines de milliers d'Afro-Américains se sont aussi installés dans des villes, mais eux venaient du Sud. »
2. Demander aux élèves de faire un remue-méninges par paires à propos de ce dont ils se rappellent de la vie des Afro-Américains dans le Sud. Discuter avec le groupe classe et écrire les réponses au tableau.
3. Montrer la vidéo « [Sound Smart: The Great Migration](#). » Expliquer que le métayage était un système de travail agricole utilisé après la guerre civile. Ce système était destiné à maintenir, autant que possible, les vieilles conditions de la pré-guerre civile, celles-ci donnant à un propriétaire foncier le contrôle économique sur ceux qui travaillent sur les terres, la plupart étant des Afro-Américains nouvellement émancipés ou libérés.
4. Demander : « Pourquoi les Afro-Américains voulaient-ils quitter le sud avant l'arrêt de la cour suprême de *Brown contre le Bureau de l'Education* ? Pourquoi voulaient-ils aller dans les villes du nord ? » Se référer au document [Motivations for Westward Migration Venn diagram](#) pour comparer et contraster les raisons de la migration vers l'ouest de de l'immigration européenne. Utiliser les trois cercles et « La Grande Migration des Afro-Américains. » Mener une discussion pour comparer et contraster cette expérience aux autres.
5. Monter une carte [Map of the Great Migration](#) et lire « [The Great Migration](#) » en utilisant la stratégie [jigsaw strategy](#). Après, mener une discussion avec la classe pour faire des liens entre ceci et d'autres migrations de masse étudiées. (Exemples : le mouvement vers l'ouest, l'immigration chinoise/Irlandaise pour le chemin de fer, l'immigration européenne pendant l'industrialisation).
6. Dire : « Dans ce cas, la migration n'a pas changé les frontières ou le territoire des Etats-Unis, mais plutôt la culture des villes elles-mêmes. » Montrer la vidéo [Harlem Renaissance](#).
7. Demander: « Pourquoi la Renaissance de Harlem a-t-elle été importante? »
8. Lire « Harlem » de Walter Dean Myers en utilisant l'illustration de [Christopher Myers' illustration of the poem](#). Demander : « Comment la vie à Harlem était-elle différente de celle des Afro-Américains dans le Sud? »
9. Créer une galerie d'art de la renaissance de Harlem, en mettant en valeur le travail de [Jacob Lawrence](#) (plus spécialement ses séries sur la migration), [Aaron Douglas](#), et Romare Bearden. Demander aux élèves de compléter le tableau "[See, Think, Wonder](#)" tout en faisant le tour de la galerie d'art. Note: [Visible Thinking](#) donne des conseils sur la manière de commencer cette routine.
10. Demander aux élèves d'écrire un paragraphe pour répondre à la question : « Quel était le but de la renaissance de Harlem ? » Rappeler aux élèves de faire une réponse claire et de donner des preuves. Vérifier l'exactitude des propos et noter la réponse écrite en utilisant la grille d'évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).

Grade 4 : Fiche pédagogique : Décrire la diversité en Amérique

Unité cinq : L'essor de la ville américaine. Sujet 2 : L'aspect changeant des villes

Objectif de la séquence : Les élèves étudient ce que cela veut dire *être diversifié* aux Etats-Unis au travers d'une discussion sur les différentes représentations de la diversité.

Durée suggérée de la séquence : 3 séances

Matériel : Télécharger les documents de : [Lesson 1 Sessions 1-4- American Flavor: A Cultural Salad of Diversity, photos of mosaics](#)

Déroulement de la séquence :

1. Ecrire le mot *diversifié* au tableau et lire/projeter la définition suivante ⁷²:
 - diversifié : différent l'un de l'autre
2. Demander : « Les Etats-Unis sont-ils un pays diversifié ? » Demander aux élèves de soutenir leur réponse avec des preuves de cette unité. Mener une discussion de groupe pour s'assurer que les élèves incluent à la fois les deux groupes d'immigrant et les Afro-Américains.
3. Utiliser [Lesson 1 Sessions 1-4- American Flavor: A Cultural Salad of Diversity](#) du National Constitution Center comme introduction à l'idée de diversité aux E.U. Note : Si l'enseignant n'a pas accès au livre, *I Am America*, une lecture à haute voix peut être trouvée [ici](#).
4. Dire : « Les E.U. sont un des pays les plus diversifiés dans le monde. Quand on parle de diversité, il existe plusieurs manières de décrire les E.U. » Expliquer aux élèves qu'on fait parfois référence aux Etats-Unis comme un "melting pot," un "saladier," et une "mosaïque culturelle" à cause de sa population diversifiée.
5. Projeter une photographie : [salad](#). Demander aux élèves de faire la liste de tout ce que les gens mettent dans une salade. Demander : « Comment une salade représente-t-elle la diversité aux E.U. ? »
6. Projeter une image : [melting pot](#). Demander : « Comment ceci diffère-t-il d'une salade ? » Expliquer qu'un melting-pot ou un gumbo, représentent tous les ingrédients cuits ensemble, ne faisant plus qu'un, alors que dans une salade, même si les ingrédients ont été mélangés, ils gardent toujours leur forme d'origine.
7. Demander : « Comment un melting-pot représente-t-il la diversité aux E.U. ? »
8. Dire : « Certaines personnes disent que les E.U. ne sont pas un saladier ou un or a melting-pot, mais plutôt une mosaïque culturelle. » Montrer aux élèves plusieurs photos [photos of mosaics](#) et attirer leur attention sur les petits morceaux composant la grande image. Demander : « Comment une mosaïque culturelle représente-t-elle la diversité aux E.U. ? »
9. Distribuer les documents : « Immigration and Diversity Primary Document set ». Faire participer les élèves à un débat ([philosophical chairs debate](#)) pour répondre à la question: « Les Etats-Unis sont-ils plus une salade, un melting-pot, ou une mosaïque culturelle? »
10. Demander aux élèves d'écrire deux paragraphes répondant aux questions : Paragraphe 1 : « Quel mot de vocabulaire est le meilleur modèle pour la diversité aux E.U. : une salade, un melting-pot ou une mosaïque culturelle ? » Utilisez des preuves de l'immigration européenne pendant l'industrialisation et la renaissance de Harlem. Paragraphe 2 : « Quel mot de vocabulaire utiliseriez-vous pour vous représenter ou votre famille, votre communauté ? » Reprendre et noter avec une grille d'évaluation à 2 points.

⁷²<http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=diverse>

Évaluation de l'unité cinq

Objectif de la séquence : Les élèves écrivent une rédaction pour répondre à la question : « Quels effets le progrès a-t-il eus dans les domaines économiques et sociaux ? »

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Consignes pour les élèves : Utilisez vos connaissances en histoire et vos ressources de l'unité pour écrire une courte rédaction répondant à la question : « Quels effets le progrès a-t-il eu dans les domaines économiques et sociaux ? » En écrivant, réfléchissez à la signification du progrès, à l'impact de l'industrialisation sur les personnes et l'économie et à l'impact des changements démographiques.

Notes pour l'enseignant : En complétant cette activité, les élèves acquièrent les compétences de fin de grade en sciences sociales -GLEs 4.2.2, 4.2.4-5, 4.3.1, 4.5.2, 4.8.2-3, 4.9.3-4, 4.9.9. De même, ils acquièrent la [ELA/Compétence de lecture](#) W.4.2.

Présentation de l'unité six

Objectif de la séquence: Les élèves explorent l'impact des nouvelles inventions et des progrès de l'innovation sur la vie des gens, de même que la manière dont les gens interagissent entre eux et avec le monde.

Durée suggérée de la séquence : 2 à 3 semaines

Grade 4 : Contenu

L'impact des technologies

Comment les nouvelles technologies ont-elles influencé la manière dont les gens vivent et interagissent entre eux?

Sujets (GLEs):

1. [Innovation in Everyday Life](#) (4.3.1, 4.9.4, 4.9.6, 4.9.10)
2. [Our Shrinking World](#) (4.3.1, 4.9.8)

Évaluation de l'unité: Les élèves écrivent une courte rédaction répondant à la question : " Comment les nouvelles technologies ont-elles influencé la manière dont les gens vivent et interagissent entre eux?"

| Unité Six: l'impact des technologies | Sujet un: Les innovations dans la vie quotidienne Sujet deux: Le rétrécissement de notre monde |
|---|--|
| Connexions clés: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les innovations technologiques dans les moyens de communications, dans l'éducation, dans les moyens de transports et dans les processus de fabrication ont eu un impact sur la migration, l'installation, le développement économique et les valeurs sociales.</i> | |
| Compétences de fin de grade (GLEs) | Contenu et concepts essentiels |
| 4.3.1 Expliquer comment les inventions et les nouveaux processus ont affecté la vie des personnes, la migration et l'économie des régions des États-Unis. | <ul style="list-style-type: none"> • Définir les mots technologie et innovation et expliquer leur importance (l'impact sur la vie quotidienne, sur l'économie, la main-d'oeuvre, la santé et l'espérance de vie) • Expliquer comment la technologie a changé la manière de vivre au fil du temps (appareils électroménagers, avancées médicales, moyens de transport et de communication) • Discuter des principales innovations dans le monde du transport et de la communication au 20ème siècle (industrie automobile, téléphone, télévision, radio, avion, ordinateur, internet, réseaux sociaux) • Expliquer comment le développement des moyens de transports et de communications a affecté l'économie. |
| 4.9.2 Identifier des exemples de ressources humaines, naturelles et matérielles et expliquer comment ces ressources sont utilisées pour produire des biens et des services | <ul style="list-style-type: none"> • Donner des exemples de ressources humaines, naturelles et économiques utilisant les progrès technologiques en matière de transport et de communication (par exemple pour un avion : la main-d'oeuvre est nécessaire à sa construction, les ressources naturelles sont nécessaires pour les pièces et le carburant, les ressources matérielles sont nécessaires à la construction des usines où les avions sont assemblés) |
| 4.9.3 Définir les termes 'profit' et 'risque' et expliquer comment ils sont liés les uns aux autres | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le profit et le risque de développer de nouvelles technologies |
| 4.9.4 Enquêter sur la relation entre l'offre, la demande et le prix | <ul style="list-style-type: none"> • Définir et donner des exemples des termes économiques 'rareté' et 'demande' • Expliquer comment la rareté impacte le prix. |
| 4.9.6 Résumer les rôles des ménages, des entreprises, des emplois, des banques et des gouvernements dans l'économie | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter du rôle des revenus des ménages dans l'économie (être producteur, consommer des biens et services, créer une demande de produits, payer des impôts) • Discuter du rôle des entreprises dans l'économie (création d'emplois, fourniture de biens et services, consommation de biens, services et ressources naturelles) |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter du rôle des banques dans l'économie (fournir des ressources en capital aux entreprises) • Discuter des rôles du gouvernement dans l'économie (utiliser les taxes pour acheter des biens et fournir des services, créer des emplois) |
| <p>4.9.8 Différencier l'argent (monnaie), les chèques, les cartes de débit et les cartes de crédit et identifier les avantages et les inconvénients de chaque type d'échange monétaire</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les avantages et les inconvénients de l'utilisation des cartes de débit / compte courant, des cartes de crédit et de l'argent |
| <p>4.9.10 Analyser les avantages de l'accroissement des compétences</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment l'accroissement des compétences peut permettre aux gens de répondre à plus de besoins et d'envies • Expliquer comment l'accroissement des compétences peut mener à une augmentation des revenus |
| <p>4.1.4 Produire un écrit clair et cohérent pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparer and contraster les points de vues passé et présent sur un sujet historique donné • Mener une recherche simple • résumer les actions / événements et expliquer leur importance • Faire la différence entre les 5 régions des États-Unis | <p><i>Options pour couvrir la compétence 4.1.4 dans cette unité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparez et contrastez ce qu'était la vie avant et après l'invention des appareils électroménagers • Mener une recherche simple sur les technologies et les innovations du 20ème siècle • Expliquer l'importance des nouvelles technologies sur la main-d'œuvre et la société • Expliquer comment les nouvelles technologies ont changé la société de manière positive et négative |

Contenu pédagogique de l'unité six

Sujet un : Les innovations dans la vie quotidienne (4.3.1, 4.9.1, 4.9.4, 4.9.6, 4.9.8-9)

Connexions avec la problématique de l'unité: Les élèves examinent l'impact des inventions et des technologies sur la vie quotidienne. Les élèves apprennent que la technologie a aidé les gens à vivre plus longtemps. Les progrès de la technologie médicale augmentent considérablement l'espérance de vie des personnes. Les connaissances en matière de santé et d'assainissement, particulièrement insuffisantes pendant l'industrialisation, ont également empêché les gens de tomber malades. Les élèves apprennent que les nouvelles inventions relatives aux tâches ménagères rendent la vie domestique plus facile et plus pratique. Les élèves examinent le rôle des ménages sur l'économie et l'impact des produits ménagers sur l'offre et la demande et l'économie de consommation.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- [Changes to Everyday Life \(Les changements dans la vie quotidienne\)](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment les progrès de la technologie médicale ont-ils affecté la vie des gens?
- Quels ont été les effets des inventions relatives aux tâches ménagères sur la vie domestique?
- Quels ont été les effets des inventions relatives aux tâches ménagères sur l'économie ?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation:

- Les élèves écrivent un paragraphe répondant à la question: «Comment la technologie a-t-elle influencé a vie quotidienne et l'économie? Utilisez la machine à laver ou l'iPhone comme preuve pour étayer votre argumentation.» Vérifier et noter sur une grille d'évaluation à 2 points.
- Discuter de l'impact des progrès sur la vie des gens, y compris sur leur espérance de vie. Utiliser un outil de suivi des discussions (a [discussion tracker](#)) pour recenser les contributions des élèves à la conversation et utiliser ces informations pour noter les élèves.

Grade 4 : Fiche pédagogique : Les changements de la vie quotidienne.

Unité six: L'impact des nouvelles technologies. Sujet un: Les innovations dans la vie quotidienne.

Objectif de la séquence : Les élèves observent l'impact des avancées médicales et des nouvelles technologies relatives aux tâches ménagères sur la vie quotidienne des gens.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Matériel : [Washing Machines: A History video](#), [Old fashioned laundry on a washboard video](#), [Image of a hand crank washing machine](#), [Early electric machine video](#), [1950s TV Commercial for Easy Washing Machine \(1955\)](#), lire [Waiting in Line for iPhone](#), graphiques, accès au matériel de recherche adapté aux étudiants, tableau des avancées médicales ([blank](#) and [completed](#))

Déroulement de la séance :

1. Dire: "Cette année, nous avons découvert comment les frontières des États-Unis ainsi que les différents peuples qui y ont habité ont changé au fil du temps. Dans cette dernière partie nous allons examiner le rôle que les nouvelles technologies ont eu dans ce changement.
2. Écrire les mots technologie et innovation au tableau, lire/projeter les définitions suivantes :
 - Technologie⁷³: Utilisation des sciences pour résoudre des problèmes.
 - Innovation⁷⁴: Nouvelle idée, méthode ou appareil.
3. Dire: "La technologie et les innovations peuvent rendre la vie plus facile et pratique pour les gens."
4. Dire: "De nouvelles inventions signifient que la demande des consommateurs a également changé. Au début du 20ème siècle, les femmes utilisaient une planche à laver pour se faciliter la tâche mais à mesure que les nouvelles technologies ont évolué, la demande des consommateurs a aussi évolué."
5. Projeter les vidéos et images suivantes, qui retracent l'histoire de la machine à laver, et demander aux étudiants d'observer l'évolution des technologies au fil des années : [Washing Machines: A History video](#), [Old fashioned laundry on a washboard video](#), [Image of a hand crank washing machine](#), [Early electric machine video](#), and [1950s TV Commercial for Easy Washing Machine \(1955\)](#).
6. Demander: "Comment l'invention des machines à laver a-t-elle changé les manières de vivre au fil du temps?"
7. Par groupe, demander aux élèves de donner des exemples d'autres appareils ménagers qui améliorent leur quotidien et de les comparer au quotidien de leurs grands-parents à leur âge. Écrire les réponses au tableau.
8. Dire: "Les consommateurs ne sont jamais satisfaits. Chaque fois que de nouvelles versions d'un produit sortent, la demande pour ces articles augmente. D'autres **innovations** ont également un impact direct sur l'économie. »
9. Donner accès à [Waiting in Line for iPhone](#). Grouper les élèves par deux. Demander de lire l'article, animer une discussion sur les besoins, les désirs, le prix, la rareté et la demande. Encourager les élèves à utiliser [les amerces de phrase pour la conversation](#) pendant la discussion. Questions possibles:
 - a. Un iPhone est-il un exemple de besoin ou d'envie ?
 - b. À quel moment, dans le budget familial, est-il approprié de dépenser de l'argent pour acheter des iPhones à chaque membre de la famille?
 - c. Quel concept économique est démontré par les gens qui font la queue pour acheter quelque chose?

⁷³ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=technology>

⁷⁴ <http://www.wordcentral.com/cgi-bin/student?book=Student&va=innovation>

- d. Sur cette base, quelles prédictions peut-on faire par rapport au prix?
 - e. Qu'advient-il du prix des articles plus anciens lorsque de nouveaux produits deviennent disponibles? Pourquoi?
 - f. Qu'arrive-t-il aux entreprises quand elles atteignent ce niveau de demande pour un produit?
 - g. Comment la main-d'œuvre est-elle affectée par le développement de nouvelles technologies?
10. Dire: "Aujourd'hui, afin de pouvoir se permettre d'acheter des appareils à la mode (souvent plus chers), beaucoup de familles payent ces nouvelles envies à crédit." Expliquer la différence entre une carte de débit et une carte de crédit ainsi que la différence entre un compte à vue et un compte épargne. Demander: "À quoi correspond un chèque? Débit ou crédit ?, Compte à vue ou épargne? »
11. Demander aux élèves de discuter de la question suivante: "Quel type de dépenses est le plus approprié pour acheter des articles comme des iPhones ou d'autres nouvelles technologies? » S'assurer que les élèves utilisent des termes de vocabulaire appropriés lorsqu'ils partagent leurs opinions en classe et soutiennent leurs affirmations avec des arguments solides.
12. Faire écrire un paragraphe par les élèves qui répond à la question: "Comment la technologie a-t-elle influencé la vie quotidienne et l'économie? Utilisez la machine à laver ou l'iPhone comme preuve pour étayer votre réclamation. » Noter la réponse écrite à l'aide de la grille d'évaluation [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).
13. Dire: "L'innovation fait plus que rendre la vie plus pratique et stimuler l'économie. Les progrès de la technologie médicale peuvent sauver des vies et aider les gens à vivre plus longtemps. » Faire réfléchir les élèves sur le fait d'aller chez le médecin. Demander s'ils ont déjà reçu des injections ou pris des antibiotiques. Dire: «La plupart des maladies qui causaient de graves souffrances ou la mort sont désormais évitables grâce aux progrès de la technologie médicale.»
14. Par groupes, les élèves font des recherches sur les progrès de la médecine au cours du 20^e siècle afin de découvrir l'impact sur les gens. Les sujets de recherche possibles incluent:
- Les vaccins
 - Les antibiotiques
 - L'utilisation de l'insuline pour traiter le diabète
 - Les greffes d'organes.
- Note: L'enseignant peut fournir des copies d'articles si les élèves n'ont pas accès à un ordinateur pour faire leur recherche.
15. Fournir à chaque élève une copie du tableau [Medical Advancements Research Organizer](#). Demander aux élèves de rechercher des informations sur «avant» l'avancée médicale, puis d'ajouter des informations pour décrire ce qui se produit «après» l'avancée médicale.
16. Demander aux élèves de retranscrire leurs recherches sur un panneau qui sera affiché en classe. Demander aux élèves d'observer les panneaux de chaque groupe. Demander aux élèves de réfléchir à la façon dont la vie a été différente après ce progrès. Les élèves prennent des notes sur chaque panneau. Par la suite, discuter de l'impact de ces progrès sur la vie des gens, y compris l'espérance de vie globale. Utiliser l'outil "Suivi des discussions" [discussion tracker](#) pour suivre les contributions des élèves à la conversation et utiliser ces informations pour noter les élèves.

Tableau: Les progrès de la médecine

Sujet: _____

| Avant les progrès | Après les progrès |
|-------------------|-------------------|
| | |

Tableau: Les progrès de la médecine (complété)

Sujet: _____

| Avant les progrès | Après les progrès |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● 1912: Les personnes en charge des soins de santé et les laboratoires américains doivent déclarer tous les cas diagnostiqués. ● Presque tous les enfants contractent la rougeole avant l'âge de 15 ans. ● L'infection entraîne des symptômes pseudo-grippaux et une éruption cutanée douloureuse sur tout le corps. ● On estime que 3 à 4 millions de personnes aux États-Unis sont infectées chaque année. | <ul style="list-style-type: none"> ● Aux États-Unis, l'utilisation généralisée du vaccin contre la rougeole a entraîné une réduction de plus de 99% des cas de rougeole par rapport à l'ère pré-vaccin. ● En 2000, la rougeole a été déclarée éliminée des États-Unis. |

Contenu pédagogique de l'unité six

Sujet deux : Le rétrécissement de notre monde (4.3.1, 4.8.3-4, 4.9.2-3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves examinent l'impact des moyens de transport, des communications et des technologies bancaires sur les interactions entre les personnes aux États-Unis et dans le monde. Les élèves apprennent que les progrès des moyens de transport facilitent les déplacements entre les lieux, encourageant la migration ainsi que la diffusion de nouvelles idées et cultures. Les élèves comprennent que les progrès des technologies de la communication permettent également de diffuser plus rapidement et plus facilement des idées, de la culture et des informations. Enfin, les élèves comprennent que la technologie a permis de rendre les transactions monétaires plus rapides et à plus grande distance.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Changes to Transportation and Communication \(les changements dans les moyens de transports et de communication\)](#)

Pour approfondir ces questions clés:

- Quels sont les effets des technologies des moyens transports?
- Comment les technologies des moyens de communication ont-elles changé la façon dont les gens interagissent entre eux?

Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de cette évaluation:

- Demander aux élèves d'écrire un court paragraphe expliquant comment les innovations ont accru les interactions entre les gens à travers l'Amérique et le monde. Noter sur une grille d'évaluation de 2 points (2-point rubric).

Grade 4 : Fiche pédagogique : Changements dans le transport et la communication.

Unité Six : L'impact des technologies. Sujet deux : Le rétrécissement de notre monde.

Objectif de la séquence : Les élèves étudient les impacts sociaux et économiques des principales innovations dans les moyens de transport et de communication au cours du 20^{ème} siècle aux États-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 4 à 5 séances

Matériel: Matériel de recherche disponible pour les élèves, tableau pour classer les différentes innovations ([blank](#) and [completed](#)).

Déroulement de la séance:

1. Dire: «Plus tôt dans l'année, nous avons appris l'impact du chemin de fer transcontinental. Quels ont été les avantages et les inconvénients de cette nouvelle technologie? » Demander aux élèves de répondre par deux, puis écrire les réponses des différents groupes au tableau.
2. Dire: «L'innovation dans les transports et les communications a eu un impact énorme sur la façon dont les États-Unis se sont développés et la façon dont nous vivons aujourd'hui.»
3. Mettre les élèves en groupes pour faire des recherches sur les innovations majeures dans les moyens de transport et de communication au cours du 20^{ème} siècle. Les sujets de recherche possibles incluent:
 - Automobiles
 - Téléphones
 - Télévision
 - Radio
 - Avions
 - Ordinateurs
 - Internet (pour l'accès aux médias)
 - Les réseaux sociaux

Note: L'enseignant peut fournir des copies d'articles si les élèves n'ont pas accès à la technologie pour leurs recherches.

4. Demander aux élèves d'effectuer des recherches sur les différentes innovations. Demander aux élèves de noter leurs réponses sur le tableau [innovative graphic organizer](#) au cours de leurs recherches.
5. Demander à chaque groupe de présenter ses conclusions. Pendant les présentations, demander aux autres élèves de prendre des notes sur les présentations.
6. Dire: «Les industries que vous avez étudiées sont toutes des industries mondiales, ce qui signifie que les gens du monde entier utilisent leurs produits ou services. Les entreprises du monde entier partagent également l'accès aux mêmes ressources.»
7. Faire écrire les mots *humaine, naturelle et en capital* en dessous du tableau. Expliquer qu'il s'agit de trois types de ressources et mener une discussion en classe pour déterminer les définitions appropriées pour chaque terme. Écrire les définitions en-dessous du tableau.
8. Demander aux élèves de réfléchir par deux sur les ressources humaines, naturelles et en capital nécessaires à l'industrie qu'ils ont étudiée.

9. Discuter avec les élèves des définitions des mots *profit et risque*.
10. Écrire: «Le rétrécissement de notre monde » au tableau. Demander aux élèves «Quels sont les bénéfices et les risques, pour les entreprises et les particuliers, de vivre dans un monde de plus en plus interconnecté? Mener une discussion sur l'impact que la technologie peut avoir sur la façon dont les gens se déplacent et communiquent, puis demander aux élèves d'écrire un court paragraphe expliquant comment un monde qui rétrécit est à la fois rentable et risqué pour eux. Noter sur une grille d'évaluation à 2 points (2-point rubric).

Tableau : Les innovations

| Nom de l'invention : _____ | | |
|----------------------------|-----------|--------------|
| Description | Avantages | Désavantages |
| | | |

Tableau : Les innovations (complété)

| Nom de l'invention : L'automobile | | |
|--|--|--|
| Description | Avantages | Désavantages |
| Voitures modernes qui fonctionnent à l'essence, plutôt que d'être tirées par un cheval ou un autre animal. | Transport plus rapide et plus pratique. Augmente la capacité à se déplacer. | Le développement tentaculaire des banlieues La pollution de l'air. Accidents / circulation moins sûre. |

Évaluation de l'unité six

Objectif de la séquence : Les élèves rédigent une courte rédaction répondant à la question “Quel impact la technologie a-t-elle eu sur la manière dont les gens vivent et interagissent ?”

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Consignes: Utilisez vos connaissances en Histoire et les ressources présentes dans l'unité pour rédiger une courte rédaction répondant à la question: Quel impact la technologie a-t-elle eu sur la manière dont les gens vivent et interagissent ?”

Ressources:

- Suivre le processus d'écriture des leçons [Lessons 37-40](#) du guide d'Anglais 2.0 unité sur la révolution américaine.
- [Social Studies Extended Response Checklist](#)

Notes pour l'enseignant : En complétant cette activité, les élèves acquièrent les compétences de fin de grade en sciences sociales -GLEs (4.3.1, 4.9.4, 4.9.6, 4.9.8). De même, ils acquièrent la [ELA/Compétence de lecture](#) W.4.2, W.4.7-9.

Utiliser la grille [LEAP assessment social studies extended response rubric](#) pour noter cette évaluation. Note: Personnaliser la partie “contenu” de la grille pour cette évaluation. Utiliser la partie “problématiques” de la grille telle qu'elle est formulée.

Grade 4 : Outils d'apprentissage

Les outils suivants sont utilisés dans plusieurs unités tout au long de l'année :

1. [Instructional Strategy One-Pager: Gallery Walk](#) (Stratégies pour développer la discussion entre les élèves)
2. [Conversation stems \(amorces de phrases pour la conversation\)](#)
3. Types de réponses attendues pour l'évaluation LEAP Social Studies
 - a. [Content](#) (contenu)
 - b. [Claims](#) (problématiques)
4. [Discussion tracker](#) (outil de suivi de discussion)
5. [Instructional Strategy One-Pager: Socratic seminar](#) (Stratégies pour aider les élèves à mener une discussion sur des sujets complexes : séminaire socratique).

Grades 3 à 5 : Amorces de phrases pour la conversation⁷⁵

| But: Exprimer ses idées les plus clairement possible. | |
|---|--|
| Questions | Réponses |
| <ul style="list-style-type: none"> • Que penses-tu de ____? • Quelle(s) réponse(s) as-tu données à [la question] ____? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'idée principale que tu communique? • Quel est le point principal de ton argumentation? | <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'ensemble, ce que j'essaie de dire est ____. • Tout ce que je veux dire en une phrase est ____. |
| But: S'assurer d'écouter attentivement et de comprendre clairement les idées présentées. | |
| Questions | Réponses |
| <ul style="list-style-type: none"> • Si j'ai bien compris ton argumentation, as-tu dit ____? • Je t'ai entendu dire _____. Est-ce correct? • Exprimé d'une autre façon, es-tu en train de dire que _____? | <ul style="list-style-type: none"> • Oui/non. J'ai dit _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dis-m'en plus à propos de _____. • Je n'ai pas tout compris quand tu as dit _____. Dis m'en plus à ce sujet. • Peux-tu me donner un exemple ? | <ul style="list-style-type: none"> • Bien sûr, j'ai dit __[répéter ce qui a été dit et ajouter de nouvelles explications ou exemples]__. • Un exemple serait _____ parce que __[expliquer pourquoi]__. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comment peux-tu reformuler ce que X a dit ? | <ul style="list-style-type: none"> • _____ a dit que _____. |
| But: Creuser en profondeur et apporter des preuves qui soutiennent l'argumentation. | |
| Questions | Réponses |
| <ul style="list-style-type: none"> • Quelles informations dans le/les document(s) as-tu utilisées pour forger ton opinion? • Comment le sais-tu ? Pourquoi penses-tu cela? • Explique comment tu en es venu(e) à cette idée. | <ul style="list-style-type: none"> • Selon la source _____. Cela veut dire _____. • Si tu regardes _____, il est dit que _____. Cela veut dire que _____. • Je pense _____ parce que _____. |
| But: Établir de nouvelles façons de penser en développant ou en remettant en question la pensée des autres | |
| Questions | Réponses |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qui peut ajouter quelque chose à ce que X a dit ? | <ul style="list-style-type: none"> • Pour ajouter à ce que X a dit, _____. • Je suis d'accord et j'aimerais ajouter _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qui est d'accord/pas d'accord avec X? | <ul style="list-style-type: none"> • Ce que X a dit est en accord avec mon point de vue parce que _____. • Je suis d'accord/pas d'accord avec X, parce que _____. • Je le vois de manière similaire / différente parce que _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comment cette idée peut être comparée à celle de X? • Que penses-tu de l'idée de X? | <ul style="list-style-type: none"> • Le point de vue de X est important/imparfait parce que _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qui a changé son point de vue après cette conversation? Comment et pourquoi a-t-il changé? | <ul style="list-style-type: none"> • Avant je pensais que _____, mais maintenant je pense que _____ parce que _____. • Mon nouveau point de vue est _____ parce que _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que tu as lu __[faire un résumé de la conversation]__, que penses-tu? Quelles questions te poses-tu encore à ce sujet ? | <ul style="list-style-type: none"> • Je pense toujours que _____, mais maintenant je me demande si _____. |

⁷⁵ Adapted from Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk Science Primer* [PDF]. Cambridge, MA: TERC. Retrieved from https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf

Amorces de phrases pour la conversation - grades 3 à 5¹⁴

| But : Exprimer clairement ses idées. | |
|--|--|
| Phrases de l'auditeur | Réponses du locuteur |
| <ul style="list-style-type: none"> • Que penses-tu de ____ ? • Comment as-tu répondu à ____ [la question] ____ ? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'idée la plus importante que tu communique ? • Quelle est ton idée principale ? | <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'ensemble, ce que j'essaie de dire est ____. • Mon idée en une phrase c'est ____. |
| But : S'assurer d'écouter attentivement et de comprendre clairement les idées présentées. | |
| Phrases de l'auditeur | Réponses du locuteur |
| <ul style="list-style-type: none"> • Attends voir si je t'ai bien compris. As-tu dit que ____ ? • Je t'ai entendu dire _____. Est-ce exact ? • Autrement dit, tu veux dire que ____ ? | <ul style="list-style-type: none"> • Oui/non. J'ai dit que ____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Parle-moi davantage de ____ ou tu m'en dis davantage sur ____. • Je suis un peu perdu(e) quand tu dis _____. Dis-en plus à ce sujet. • Donne-moi un exemple. | <ul style="list-style-type: none"> • Bien sûr. J'ai dit ____ [répéter ce qui a été dit et ajouter d'autres explications ou exemples] ____. • Un exemple est ____ parce que ____ [expliquer pourquoi] ____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qui peut reformuler ce que X a dit ? | <ul style="list-style-type: none"> • ____ a dit que ____. |
| But : Approfondir davantage et fournir des preuves pour justifier ses déclarations. | |
| Phrases de l'auditeur | Réponses du locuteur |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui te fait penser à ça dans la/les source(s) ? • Comment le sais-tu ? Pourquoi penses-tu cela ? • Explique comment tu en es venu à ton idée. | <ul style="list-style-type: none"> • Selon la source _____. Cela signifie que ____. • Si on regarde bien _____, il est dit que _____. Cela signifie que ____. • Je pense _____ parce que _____. |
| But : Établir de nouvelles façons de penser en développant ou en remettant en question celles des autres. | |
| Phrases de l'auditeur | Réponses du locuteur |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qui peut ajouter quelque chose à ce que X a dit ? | <ul style="list-style-type: none"> • Pour compléter ce que X a dit, _____. • Je suis d'accord et je veux ajouter que _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qui est d'accord/n'est pas d'accord avec X ? | <ul style="list-style-type: none"> • Ce que X a dit confirme ce que je dis parce que _____. • Je suis d'accord / ne suis pas d'accord avec X parce que _____. • Je vois cela de la même façon/d'une façon différente parce que _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comment peut-on comparer cette idée à l'idée de X ? • Que penses-tu de l'idée de X ? | <ul style="list-style-type: none"> • L'idée de X est _____ est importante/incorrecte parce que _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qui a changé d'avis à la suite de cette conversation ? Pourquoi as-tu changé d'avis ? | <ul style="list-style-type: none"> • Avant je pensais que _____, mais maintenant je pense que _____ parce que _____. • Maintenant je pense que _____ parce que _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que tu as entendu que__ [résumer la conversation jusqu'à présent] __, que penses-tu ? As-tu encore des questions ? | <ul style="list-style-type: none"> • Je pense toujours que _____, mais maintenant je me demande si _____. |

Grille d'évaluation de réponse détaillée pour le LEAP Social Studies

La réponse doit être notée de manière globale en fonction de son adhésion à deux dimensions: le contenu et les problématiques. La note donnée pour chaque réponse doit être attribuée en fonction de l'ensemble des descripteurs choisis pour la décrire.

| Dimension: Contenu | |
|--------------------|---|
| Note | Description |
| 4 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflète une connaissance approfondie de [CONTENU] en incorporant des informations factuelles abondantes et ciblées tirées des connaissances antérieures et des sources; ● Démontre une compréhension précise qui ne comporte aucune erreur suffisamment importante pour nuire au contenu général de la réponse; ● Répond à tous les points soulevés. |
| 3 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflète une connaissance générale de [CONTENU] en incorporant des informations factuelles adéquates tirées des connaissances antérieures et des sources; ● Démontre une compréhension globale précise comportant quelques erreurs qui ne nuisent pas au sens global de la réponse ● Répond à tous les points soulevés. |
| 2 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflète une connaissance limitée de [CONTENU] en incorporant des informations factuelles tirées des connaissances antérieures et des sources; ● Démontre une compréhension globale comportant quelques erreurs qui nuisent au sens global de la réponse ● Répond à certains points soulevés. |
| 1 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflète une connaissance minimale de [CONTENU] en incorporant peu ou aucune information factuelle tirée des connaissances antérieures et des sources; ● Démontre une compréhension limitée comportant plusieurs erreurs qui nuisent au sens global de la réponse; ● Répond à très peu de points soulevés |
| 0 | La réponse de l'élève est vide, incorrecte ou ne répond pas aux différents points soulevés. |

| Dimension: Problématique | |
|---------------------------------|---|
| Note | Description |
| 4 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Développe une problématique valide qui démontre de manière effective une totale compréhension du sujet; ● Soutient pleinement la problématique en utilisant des preuves provenant des sources; ● Fournit une organisation logique, cohérente, et une explication approfondie des liens, des modèles et des tendances entre les idées, les gens, les événements et / ou le contexte à l'intérieur ou à travers le temps et différents endroits. |
| 3 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Développe une problématique pertinente qui exprime une compréhension générale du sujet; ● Soutient la problématique en utilisant suffisamment de preuves provenant des sources; ● Fournit une explication organisée des connexions entre des liens, des modèles et des tendances entre les idées, les gens, les événements et / ou le contexte dans ou à travers le temps et différents endroits. |
| 2 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Présente une problématique inadéquate qui démontre une compréhension limitée du sujet; ● Ne soutient pas suffisamment la problématique mais utilise certaines preuves provenant des sources; ● Fournit une explication superficielle des connexions entre des liens, des modèles et des tendances entre les idées, les gens, les événements et / ou le contexte dans ou à travers le temps et différents endroits. |
| 1 | <p>La réponse de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ne développe pas la problématique mais fournit des preuves en lien avec le sujet; OU développe une revendication substantiellement imparfaite avec peu ou pas de preuves des sources; ● Fournit une explication vague, peu claire ou illogique des liens entre les idées, les personnes, les événements et / ou le contexte dans ou à travers le temps et différents endroits. |
| 0 | La réponse de l'élève est vide, incorrecte ou ne répond pas aux différents points soulevés. |

