

### Grade 6 : Sciences Sociales : Programmation annuelle

Pour être des membres productifs de la société, les élèves doivent être des consommateurs critiques de l'information qu'ils lisent, entendent et observent et être capable de communiquer efficacement sur leurs idées. Ils doivent acquérir des connaissances à partir d'un large éventail de sources, examiner et évaluer ces informations pour développer et exprimer une opinion éclairée, en utilisant les informations obtenues à partir des sources et de leurs connaissances de base. Les élèves doivent également établir des liens entre ce qu'ils apprennent sur le passé et le présent afin de comprendre comment et pourquoi les événements se produisent et les gens agissent de certaines façons.

Pour y parvenir, les élèves doivent :

1. Utiliser des sources de manière régulière pour se familiariser avec le contenu.
2. Établir des liens entre les personnes, les événements et les idées à travers le temps et l'espace.
3. Exprimer des opinions éclairées en utilisant des preuves tirées des sources et de leurs connaissances extérieures.

Les enseignants doivent créer des opportunités d'enseignement qui approfondissent le contenu et guident les élèves dans le développement et la justification des problématiques sur les sujets des sciences sociales.

Au 6ème grade, les élèves étudient les facteurs qui influencent le développement des civilisations et ceux qui contribuent à leur déclin, en apprenant à connaître les premiers humains et les premiers peuplements permanents, les civilisations des anciennes vallées fluviales, les civilisations grecque et romaine, les civilisations asiatique et africaine, l'Europe médiévale et la Renaissance (aligné sur les compétences de fin de grade [GLEs](#)).

Grade 6 : 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 s	A v r	M a i
Les premiers hommes : Survie et sédentarisation	Comment les changements environnementaux influencent-ils la vie et le développement de la population ?	X	X								
Les civilisations anciennes des vallées fluviales Les anciennes vallées fluviales : géographie et civilisation	Comment la géographie et l'environnement influencent- ils la civilisation ?		X	X							
La Grèce antique et Rome : Loi commune et gouvernement	Quels sont les facteurs qui rendent une civilisation influyente ?				X	X	X				
Les civilisations d'Afrique et d'Asie : L'expansion du commerce	Le fait d'avoir des échanges commerciaux est-il nécessaire au progrès des civilisations ?							X	X		
L'Europe médiévale et la Renaissance : L'héritage	Qu'est-ce qui fait que les civilisations régressent et comment se renouvellent- elles ?									X	X

## Grade 6 : Sciences sociales : Comment parcourir ce document

Le document sur le contenu et l'organisation des séquences au 6ème grade est divisé en cinq unités. Chaque unité à une programmation, un contenu pédagogique qui reprend les sujets, les activités et l'évaluation de l'unité. Cliquer sur un lien ci-dessous pour accéder au contenu.

### Unité un : Les premiers hommes : Survie et sédentarisation

- [Unité un : Programmation](#)
- [Unité un : Contenu pédagogique](#)
  - [Sujet un : Les influences sur les civilisations](#)
  - [Sujet deux : Les premiers hommes](#)
  - [Sujet trois : La révolution agricole](#)
- [Unité un: Evaluation](#)

### Unité deux : Les anciennes vallées fluviales

- [Unité deux : Programmation](#)
- [Unité deux : Contenu pédagogique](#)
  - [Sujet un: Géographie et civilisations](#)
- [Unité deux: Evaluation](#)

### Unité trois : La Grèce et la Rome antiques

- [Unité trois: Programmation](#)
- [Unité trois: Contenu pédagogique](#)
  - [Sujet un: La Grèce antique](#)
  - [Sujet deux: La Rome antique](#)
- [Unité trois: Evaluation](#)

### Unité quatre : Les civilisations d'Afrique et d'Asie : L'expansion du commerce

- [Unité quatre: Programmation](#)
- [Unité quatre: Contenu pédagogique](#)
  - [Sujet un: Les civilisations asiatiques](#)
  - [Sujet deux: Les empires de l'Afrique de l'ouest](#)
- [Unité quatre: Evaluation](#)

### Unité cinq : L'Europe médiévale et la Renaissance : L'héritage

- [Unité cinq: Programmation](#)
- [Unité cinq: Contenu pédagogique](#)
  - [Sujet un: L'Europe médiévale](#)
  - [Sujet deux: La Renaissance](#)
- [Unité cinq: Evaluation](#)

**Grade 6 : Sciences sociales : Conseils pour la programmation annuelle (révision automne 2019)**

Le document du Grade 6 concernant le contenu et l'organisation des séquences a été mis à jour afin de mieux soutenir la progression dans chaque unité. Bien que certaines activités aient été réduites ou supprimées afin d'accorder plus de temps au contenu prioritaire, aucune mise à jour n'a été apportée à l'approche pédagogique du contenu et à l'organisation des séquences. La mise à jour revue et corrigée prévoit une période d'enseignement des sciences sociales par jour et 33 semaines d'enseignement au cours de l'année scolaire. Si votre école ou votre district suit des paramètres différents, veuillez utiliser les conseils ci-dessous pour définir votre progression :

<i>1er semestre</i>		<i>2ème semestre</i>	
<i>1er trimestre</i>	<i>2ème trimestre</i>	<i>3ème trimestre</i>	<i>4ème trimestre</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les Influences sur les civilisations</li> <li>• Les premiers hommes</li> <li>• La révolution agricole</li> <li>• Le berceau des civilisations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les civilisations anciennes des vallées fluviales</li> <li>• La Grèce antique</li> <li>• Le gouvernement grec et le développement de la démocratie</li> <li>• La Rome antique</li> <li>• La république romaine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les religions monothéistes</li> <li>• Les religions des pays de l'Est</li> <li>• Les dynasties chinoises</li> <li>• Les empires de l'Afrique de l'Ouest</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Europe médiévale</li> <li>• La Renaissance</li> </ul>

## Présentation de l'unité un

**Objectif de la séquence :** Les élèves apprennent comment les changements environnementaux et la géographie ont un impact sur l'habitat humain, les premiers humains et par la suite, sur le développement des premières sédentarisation.

**Durée suggérée de la séquence :** 5 semaines

Grade 6 : Contenu	
Les premiers hommes : survie et sédentarisation	Comment les changements environnementaux ont-ils un impact sur la vie humaine et la sédentarisation ?

### Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [Topic One: Influences on Civilizations](#) / Sujet un : Les influences sur les civilisations  
(6.1.1, 6.1.3, 6.3.1-4)
2. [Topic Two: Early Humans](#) / Sujet deux : Les premiers humains  
(6.1.2, 6.1.4, 6.2.1, 6.2.2, 6.3.1-4, 6.4.1-3)
3. [Topic Three: Agricultural Revolution](#) / Sujet trois : La révolution agricole  
(6.1.1, 6.1.3, 6.2.1-2, 6.3.1-4)

**Évaluation de l'unité :** Les élèves créent un diaporama ou une autre présentation numérique qui introduit leur réponse à la question suivante : « Comment les changements environnementaux ont-ils un impact sur la vie humaine et la sédentarisation ? » Les élèves utiliseront des éléments de preuve provenant des diverses sources étudiées tout au long de l'unité.

<p><b>Unité un : Survie et sédentarisation</b></p>	<p><b>Sujet un : Les influences sur les civilisations</b>  <b>Sujet deux : Les premiers hommes</b>  <b>Sujet trois : la révolution agricole</b></p>
<p><b>Connexions clés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les facteurs géographiques ont façonné le développement des civilisations anciennes.</i></li> <li>• <i>Les outils et les technologies ont contribué à l'avancement des civilisations.</i></li> <li>• <i>Les caractéristiques fondamentales de l'idée même de civilisation sont partagées par toutes les civilisations.</i></li> <li>• <i>Les civilisations passées ont influencé les civilisations qui les ont suivies.</i></li> </ul>	
<p><b>Compétences de fin de grade (GLEs)</b></p>	<p><b>Contenu et concepts essentiels</b></p>
<p><b>6.2.1</b> Analyser la relation entre les caractéristiques géographiques et les premiers modèles de peuplement à l'aide de cartes et de globes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes et des globes terrestres pour comparer les caractéristiques géographiques, les premières routes de migration humaine et les zones de peuplement pour tirer des conclusions sur la relation entre les modèles de sédentarisation et les caractéristiques géographiques.</li> </ul>
<p><b>6.2.2</b> Examiner comment les accomplissements des premiers humains ont conduit au développement de la civilisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les caractéristiques des civilisations (grands centres de population, architecture monumentale et œuvres d'art uniques, maîtrise de l'écriture et tenue de comptes, institutions complexes, spécialisation / division complexe du travail et classes / structures sociales).</li> <li>• Décrire la vie des premiers humains (organisation en groupes sociaux, obtention de nourriture, régime, dangers et difficultés de la vie quotidienne).</li> <li>• Expliquer comment la vie des premiers humains a été affectée par leurs réalisations (maîtrise du feu, développement du langage parlé, invention et utilisation des outils et de la technologie, développement de l'agriculture et de la domestication, croyances et rituels religieux, expression artistique).</li> <li>• Analyser l'importance de la révolution néolithique / agricole (la transition à grande échelle du nomadique, de la chasse et de la cueillette à une vie sédentaire et agraire) par rapport au développement de la civilisation.</li> <li>• Expliquer comment l'ère néolithique / la révolution agricole a changé la société (établissements permanents, classes sociales, domestication des animaux, nouvelles technologies, égalité sociale et rôles hommes/femmes)</li> <li>• Expliquer les avantages et les inconvénients d'une société basée sur la chasse et ceux d'une basée sur l'agriculture / Comparer et contraster les sociétés de chasseur-cueilleurs et les sociétés agricoles, y compris les avantages et les inconvénients de chacun.</li> <li>• Expliquez les avantages et les inconvénients de la domestication des animaux et l'impact de la domestication des animaux sur la société.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les premières sédentarisation tels que celles des Catalhoyuks ou des Jarmos, et leurs caractéristiques (habitations, utilisation de monticules, relations entre les habitations et la société, et les réalisations des sociétés établies utilisant l'agriculture, les outils, la religion, la structure sociale). Expliquer comment ces premières installations commencent à refléter les caractéristiques d'une civilisation.</li> </ul>
<b>6.3.4</b> Déterminer les modèles de migration mondiale et les tendances démographiques en interprétant des cartes, des graphiques et des graphiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes, des graphiques et des tableaux pour analyser les tendances du climat et de la population, et en tirer des conclusions sur les façons dont le climat a affecté les premiers humains.</li> <li>• Utiliser des cartes pour déterminer les schémas de migration des premiers humains d'Afrique vers d'autres continents, y compris la migration à travers le pont terrestre du détroit de Béring.</li> </ul>
<b>6.4.1</b> Identifier et décrire les caractéristiques physiques et les conditions climatiques qui ont contribué aux premières installations humaines dans des régions du monde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les changements dans les conditions climatiques de la période glaciaire à l'âge du bronze, y compris dans la manière dont la période glaciaire a affecté les premiers humains.</li> <li>• Décrire les caractéristiques des différentes zones climatiques et expliquer comment les caractéristiques physiques, l'environnement et les conditions climatiques ont affecté les premières migrations humaines, la sédentarisation et le développement des civilisations.</li> <li>• Expliquer comment les premiers humains et les civilisations en développement se sont adaptés à leur environnement, comme Otzi l'homme des glaces, Catalhoyuk ou Jarmo.</li> <li>• Expliquer la relation entre la géographie et le développement de l'agriculture dans les premières sédentarisation.</li> <li>• Expliquer comment différentes caractéristiques physiques et conditions climatiques ont été bénéfiques et préjudiciables aux premiers humains, et comment elles ont contribué au succès ou à l'échec des premiers groupes humains et du développement des civilisations.</li> </ul>
<b>6.4.2</b> Expliquer comment les modèles de migration mondiale et la diffusion culturelle ont influencé la sédentarisation humaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les causes et les effets de la migration (facteurs de répulsion, facteurs d'attraction) et l'emplacement des colonies pour les premiers humains.</li> <li>• Utiliser des cartes et des globes pour localiser les premières installations humaines et les voies de migration.</li> </ul>
<b>6.4.3</b> Expliquer le lien entre la géographie physique et son influence sur le développement de la civilisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer comment la géographie influence la sédentarisation et l'essor de la civilisation.</li> <li>• Expliquer quelles caractéristiques géographiques sont bénéfiques et lesquelles nuisent à la civilisation (utiliser des facteurs tels que : la stabilité, le climat, l'emplacement et les ressources, y compris la proximité des ressources en eau).</li> </ul>
<b>6.1.1</b> Produire une rédaction claire et cohérente pour une gamme de tâches, d'objectifs et de publics en	<i>Options pour s'intéresser à 6.1.1 dans l'unité 1:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser la technologie pour mener des recherches sur les premières sédentarisation.</li> </ul>

<p>accomplissant les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener des recherches historiques</li> <li>• Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires</li> <li>• Comparer et contraster des points de vue variés</li> <li>• Déterminer la signification des mots et des phrases à partir de textes historiques</li> <li>• Utiliser la technologie pour faire des recherches, produire ou publier un ensemble écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser les artefacts des premiers humains de l'âge paléolithique à travers le développement des civilisations.</li> <li>• Comparer et contraster la vie humaine primitive au Paléolithique (âge de la pierre ancienne), au mésolithique, au néolithique (nouvel âge de la pierre) et à l'âge du bronze.</li> <li>• Produire des déclarations écrites sur l'impact de la géographie et des changements environnementaux sur la vie humaine et la sédentarisation.</li> </ul>
<p><b>6.1.2</b> Construire et interpréter une chronologie parallèle des événements clés du monde antique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer une frise chronologique concernant les premiers humains et les civilisations en développement, y compris l'âge de pierre (paléolithique, mésolithique et néolithique, âge de pierre / nouvel âge de pierre, âge du bronze).</li> <li>• Créer une chronologie en utilisant les dates appropriées, y compris avant et après Jésus-Christ et avant/après ère commune (bce/ce).</li> </ul>
<p><b>6.1.3</b> Analyser les informations des sources primaires et secondaires pour répondre aux questions basées sur des documents</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire le travail et la contribution à l'étude historique des archéologues, des géologues et des climatologues.</li> <li>• Analyser les artefacts et les sources secondaires du paléolithique, du mésolithique et du néolithique, de l'âge de pierre / nouvel âge de la pierre, de l'âge du bronze pour répondre aux questions sur les réalisations des premiers humains</li> <li>• Regarder les artefacts et expliquer ce qu'ils révèlent sur les activités des premiers humains.</li> </ul>
<p><b>6.1.4</b> Identifier et comparer les mesures du temps afin de comprendre la chronologie historique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer / Contraster les mesures du temps, y compris les années, les décennies, les siècles, les millénaires, les grandes périodes, les grandes époques et les grands événements.</li> <li>• Examiner les chronologies du contenu clé de l'unité 1 en reconnaissant les mesures de temps, de séquençage, de chronologie, d'emplacement, de distance et de durée.</li> <li>• Définir les termes liés aux mesures du temps et de la chronologie (avant notre ère / de notre ère, environ/vers/approximativement, préhistorique / préhistoire).</li> </ul>
<p><b>6.3.1</b> Identifier et catégoriser les principales lignes de latitude et de longitude à l'aide d'une carte du monde ou d'un globe pour</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes et des globes terrestres pour comparer l'emplacement des principales lignes de latitude (Equateur, Tropique du Capricorne, Tropique du Cancer, Cercle Arctique) et les zones et types de climats, y compris climat tropical, sec, doux, continental, polaire.</li> <li>• Décrire la relation entre la latitude et le climat.</li> </ul>



déterminer les zones climatiques et les fuseaux horaires	
<b>6.3.2</b> Tracer les coordonnées de latitude et de longitude pour déterminer l'emplacement ou le changement d'emplacement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tracer les coordonnées de latitude et de longitude des emplacements des premiers établissements humains et reconnaître les hémisphères, les continents et les océans.</li> </ul>
<b>6.3.3</b> Comparer et contraster les frontières physiques et politiques des civilisations, des empires et des royaumes à l'aide de cartes et de globes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer la différence entre une frontière physique et une frontière politique</li> <li>• Expliquer la relation entre les caractéristiques physiques et les frontières politiques.</li> </ul>
<b>6.6.1</b> Expliquer l'impact de la spécialisation professionnelle sur le développement des civilisations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter de la spécialisation professionnelle dans le développement des civilisations et de ses effets.</li> </ul>
<b>6.6.2</b> Analyser la progression de l'échange de troc à l'échange monétaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser un système d'échange de troc et discuter des raisons du troc</li> </ul>

## Contenu pédagogique de l'unité un

**Sujet un :** Les influences sur les civilisations (6.1.1, 6.2.1, 6.4.1, 6.4.3)

**Connexions avec le contenu de l'unité :** Les élèves exploreront les facteurs qui influencent les civilisations, notamment le climat, la géographie physique et la disponibilité des ressources naturelles.

**Durée de la séquence :** 5 séances

### Utiliser ce modèle d'activité :

- [Influences on Civilization](#) / Influences sur la civilisation
- Remarque : avant d'effectuer cette tâche avec les élèves, lire l'article "[What is a Civilization, Anyway?](#)" ("Qu'est-ce que c'est, une civilisation?") de Cynthia Stokes Brown afin de développer vos connaissances de base et comprendre le but de cette tâche.

### Pour approfondir ces questions clés :

- Quelles sont les caractéristiques fondamentales partagées par les civilisations ?
- Comment les civilisations sont-elles altérées par divers facteurs ?

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

- Les élèves vont participer à une discussion en classe. Utiliser [discussion tracker](#) (un tableau d'observation de la discussion) pour comptabiliser les contributions des élèves aux discussions et utiliser ces chiffres pour attribuer une note aux élèves. ([ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves complètent le tableau en T des facteurs de civilisation. Vérifier leur rendu pour attribuer une note.

## Grade 6 Fiche pédagogique : L'influence sur les civilisations

Unité un : Les premiers humains : survie et sédentarisation, Sujet un : L'influence sur les civilisations

**Objectifs de la séquence :** Les élèves examinent les caractéristiques communes des civilisations et apprennent les multiples facteurs qui influencent le développement, l'avancement et le déclin des civilisations.

**Durée de la séquence :** 5 séances

**Matériel :** Le polycopié sur les caractéristiques des civilisations ([blank](#) and [completed](#), vierge et complété), [vocabulary.com's definition of civilization](#) / la définition de 'civilisation sur [vocabulary.com](#), le polycopié concernant les facteurs géographiques qui affectent le développement ([blank](#) and [completed](#), vierge et complété), [Geographical Factors that Affect Development](#), [Why do Civilizations Collapse?](#) (Pourquoi les civilisations s'effondrent-elles?) de Robert Lamb issu de *How Stuff Works (Comment ça marche ?)*, [Collapse Why do Civilizations Fall?](#) (Pourquoi les civilisations s'effondrent-elles?) du *Annenberg Learner*, Tableau en T des facteurs de civilisation ([blank](#) and [completed](#) / vierge et complété)

### Déroulement de la séquence :

1. Écrire le mot "civilisation" au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes :<sup>[1]</sup>
  - a. Le stade de développement social humain et d'organisation considéré comme le plus avancé.
  - b. Le processus par lequel la société ou le lieu atteint un stade avancé de développement social et d'organisation.
  - c. La société, la culture et le mode de vie d'une région particulière.
  - d. Le confort et la commodité de la vie moderne, considérés comme étant disponibles uniquement dans les petites et grandes villes.
2. Lire à haute voix les deux premiers paragraphes ([first two paragraphs](#)) de la signification du mot 'civilisation'.
3. Demander aux élèves : « Qu'est-ce que ces définitions ont en commun ? »
4. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions pendant que les élèves partagent leurs réponses.
5. Dire : « Selon plusieurs de ces définitions, la civilisation est définie par le progrès. Cependant, considérez la définition : « la société, la culture et le mode de vie d'une région donnée. » En quoi cette définition diffère-t-elle des autres définitions que nous avons lues ? »
6. Dire : « Cette année, nous explorerons les facteurs qui influencent le développement, l'avancement et le déclin des civilisations. Au fur et à mesure que nous en apprendrons davantage sur le développement et l'évolution des civilisations à travers l'histoire du monde, nous analyserons les différents facteurs qui ont permis à chaque civilisation de s'épanouir et quels facteurs ont conduit à leur déclin.

[1] Extrait de <https://www.google.com/#q=civilization+definition>

7. Distribuer le polycopié [Characteristics of Civilizations handout](#) (*Caractéristiques des civilisations*) aux élèves. Dire : "Avant de commencer à réfléchir aux facteurs qui changent ou ont un impact sur les civilisations, passons en revue les caractéristiques de base partagées par les civilisations."
8. Organiser la classe pour des [fishbowl discussions](#) (*méthode du bocal à poissons, voir note plus bas*). Demander aux élèves d'alterner leurs rôles d'orateur et d'auditeur par lignes sur la feuille de travail. Par exemple :
  - a. Le groupe fishbowl A fait office d'orateurs pour discuter des systèmes centralisés du gouvernement / de l'État. Les élèves discutent d'une définition et d'exemples. Tous les élèves (orateurs et auditeurs) prennent en note les idées partagées par le groupe.

- b. Le groupe fishbowl A fait ensuite office d'auditeurs du groupe fishbowl B. Le groupe fishbowl B clarifie la définition ou ajoute des exemples aux systèmes centralisés de gouvernement / État, puis discute de la définition et des exemples de religion organisée.
  - c. Les groupes fishbowl B et A changent de rôle et la discussion se poursuit jusqu'à ce que toutes les lignes de la feuille de travail soient terminées.
9. Dire : « En étudiant les civilisations du monde tout au long de l'année, nous examinerons d'abord les facteurs géographiques qui ont soutenu le développement de chaque civilisation avant d'analyser les caractéristiques spécifiques qui ont formé la culture de chaque civilisation. Nous examinerons également les facteurs qui ont contribué au déclin de chaque civilisation que nous rencontrons.
10. Distribuer aux élèves le tableau sur les facteurs géographiques qui affectent le développement( [geographical factors that affect development graphic organizer](#) ).
11. Lire à voix haute le texte intitulé « Les facteurs géographiques qui affectent le développement » [Geographical Factors that Affect Development](#). Faire une pause à la fin de chaque section pour que les élèves prennent des notes sur leur graphique.
12. Donner accès aux étudiants à [Why do Civilizations Collapse?](#) (Pourquoi les civilisations s'effondrent-elles?) de Robert Lamb issu de *How Stuff Works (Comment ça marche ?)* et [Collapse Why do Civilizations Fall?](#) (Pourquoi les civilisations s'effondrent-elles?) du *Annenberg Learner*. Indiquer aux élèves de lire en autonomie [Why do Civilizations Collapse?](#) et [Collapse Why do Civilizations Fall?](#)
13. Demander aux élèves de prendre des notes pendant qu'ils mènent une discussion en classe basée sur les questions suivantes :
  - a. Quel est l'impact de l'environnement sur les sédentarisation ?
  - b. Quel est l'impact de la géographie sur les sédentarisation et le développement des civilisations ?
  - c. Quels facteurs géographiques ou environnementaux sont bénéfiques au développement des civilisations humaines ?
  - d. Quels facteurs géographiques peuvent rendre une civilisation unique ?
  - e. Le commerce entre les civilisations est-il nécessaire pour faire progresser la technologie ou la culture d'une civilisation ?
  - f. Qu'est-ce qui pourrait faire régresser ou s'effondrer une civilisation ?
  - g. Quels facteurs pourraient aider une civilisation à se renouveler ?
14. Après la discussion, expliquer aux élèves qu'ils exploreront les facteurs qui influencent le développement, l'avancement et le déclin des civilisations tout au long de l'année scolaire en sciences humaines. Leur dire qu'ils étudieront diverses civilisations mondiales afin de prendre en considération les circonstances qui les ont aidés à s'épanouir ainsi que les conditions qui ont conduit à leur déclin.
15. Distribuer aux élèves le tableau en T des facteurs de civilisation ([factors of civilization T-chart](#)). Demandez aux élèves de documenter les facteurs qui contribuent au développement et au déclin des civilisations de chaque côté du tableau en T.
16. Dire : "Réfléchissez à ce que nous avons lu et discuté concernant la façon dont les civilisations se développent. Faites une liste des facteurs qui doivent être présents pour que les civilisations se développent dans la colonne de gauche du tableau en T des facteurs de civilisation ([factors of civilization T-chart](#) ).Utiliser le document [Characteristics of Civilizations handout](#) (Caractéristiques des civilisations) pour référence pendant que vous faites un brainstorming. " Par exemple, les élèves devraient tenir compte des facteurs qui contribuent à ce qu'une communauté ait un surplus de nourriture (c.-à-d. Une agriculture qui a besoin du bon climat et de la bonne géographie) ou des facteurs qui contribuent à ce qu'une communauté ait des infrastructures planifiées (c.-à-d. Ressources naturelles et outils / innovation ou une sorte d'organisation communautaire et une volonté de travailler ensemble).
17. Une fois que les élèves ont terminé le côté gauche du tableau en T, dire : "Maintenant, réfléchissez aux facteurs qui contribuent à la chute des civilisations." Demandez aux élèves de remplir le côté droit du tableau en T.

18. Puis demander, “Quelle est la relation entre les facteurs qui contribuent au développement des civilisations et les facteurs qui contribuent à la chute des civilisations ?” Demander aux élèves de répondre à la question en bas de leur tableau en T.

Discussion **fishbowl\*** (méthode du “bocal à poisson”) : Il s’agit d’une technique d’animation de discussion en groupe-classe. Le groupe classe est placé en cercle derrière 4 chaises et les élèves se relaient au centre pour discuter.

Pour plus d’informations, visitez : <https://www.lafabriquedumonde.fr/outils/technique-d-animation-le-fish-bowl-43>

**Caractéristiques des civilisations**

Caractéristiques	Description/Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Système de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

**Caractéristiques des civilisations (complété)**

Revenir à [Grade 6 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

Révisé en automne 2019

Project collaboratif de traduction – l'Université Tulane, les écoles Audubon, ISL, et LFNO avec la FACE Foundation

Caractéristiques	Description/Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État	L'autorité ou le pouvoir central a le contrôle sur d'autres personnes / zones ; les personnes sous contrôle suivent les lois / règles établies et sont protégées de la prise de pouvoir par des ennemis ou d'autres puissances ; les classes sociales existent en fonction de divers facteurs (par exemple, la religion, la richesse, le pouvoir)	Dictateurs
Religion organisée	Le système de croyance d'une civilisation	Toute religion moderne (judaïsme, christianisme, islam, etc.)
Economie et spécialisation professionnelle	L'économie est composée des ressources d'une civilisation et de la façon dont elles les produisent et les utilisent pour développer la richesse / la monnaie qui soutient et fait progresser la civilisation; la spécialisation professionnelle, c'est quand que les individus se concentrent sur un domaine particulier, ce qui peut conduire à une meilleure productivité permettant le développement d'activités de loisirs; les classes sociales se développent à partir de la spécialisation professionnelle et de l'accumulation de richesse	Exportations manufacturières et agricoles américaines, neurochirurgiens, professeurs d'histoires
Système de tribut	Perception de « taxes » ou une sorte de paiement au gouvernement pour fournir des services ; un surplus de nourriture soutient un système de tribut (si la nourriture est utilisée comme hommage)	Impôt fédéral sur le revenu, impôts sur le revenu des États, impôts sur les biens et services
Surplus alimentaire(s)	Avoir accès à plus de nourriture que ce dont une civilisation a besoin, à travers l'agriculture, la chasse, etc., ce qui permet à la civilisation de se maintenir et de progresser ; la géographie d'un lieu dicte souvent la façon dont la nourriture est produite ou recueillie (par exemple, s'installer autour des cours d'eau fournit de l'eau potable et de l'eau pour les animaux et les cultures)	Usines agroalimentaires
Infrastructure planifiée	Structures physiques et organisationnelles, telles que bâtiments, routes, tombes, etc. nécessaires au fonctionnement d'une civilisation ; les routes planifiées ou le transport par voies navigables soutiennent le commerce et l'expansion, les deux contribuent à soutenir et à faire progresser une civilisation	Baton Rouge ou toute autre ville planifiée, système d'autoroutes
Commerce	Échange d'un bien ou d'un service contre autre chose (généralement un échange monétaire) ; les marchandises doivent être déplacées facilement (par exemple, via les voies navigables ou les routes) ; un excédent alimentaire se	Débit, crédit, fonds communs de placement, obligations, ports, comme la Nouvelle-Orléans

	traduit par des opportunités commerciales	
Savoirs acquis	Collecte de connaissances qui se traduisent par des réalisations en communication (par exemple, langue, écriture), mathématiques, sciences et technologie / innovation	Éducation publique
Arts	Expression créative et culturelle via la musique, la danse, la sculpture, l'architecture, etc.	Théâtres, musées, music-halls



**Les facteurs géographiques qui affectent le développement**



Les facteurs géographiques qui affectent le développement (complété)



## Les caractéristiques géographiques qui affectent le développement [2]

### Le climat

L'un des facteurs de développement les plus importants est la géographie, la situation géographique du pays et le climat. Ce n'est pas un hasard si les pays les plus pauvres se trouvent sous les tropiques, où il fait chaud, où la terre est moins fertile, l'eau est plus rare, où les maladies sont légions. À l'inverse, l'Europe et l'Amérique du Nord bénéficient d'immenses étendues de terres très fertiles, d'un climat tempéré et de bonnes précipitations. Dans les conditions climatiques extrêmes, chaudes ou froides, trop d'énergie est consacrée à la simple question de la survie humaine pour qu'il reste suffisamment d'énergie pour le développement. Il faut travailler deux fois plus pour avoir assez à manger dans le sol, il faut irriguer là où d'autres peuvent dépendre des précipitations. Il peut faire trop chaud pour travailler entre 11h et 14h, donc vous perdez trois heures par jour. Les régimes de pluie peuvent vous donner une saison de croissance courte, tandis que d'autres peuvent obtenir deux récoltes en une année. Certains pays sont tout simplement désavantagés.

### Le lieu

Deuxièmement, la situation géographique joue un rôle dans l'accès aux marchés. Tous les grands empires ont été basés autour de routes commerciales, et celles-ci sont presque toujours maritimes. Il y a des exceptions notables, l'Empire mongol médiéval était basé sur la route de la soie de la Chine à l'ouest, mais Jeffrey Sachs le résume bien dans son important livre *The End of Poverty (La fin de la pauvreté)*: `` Beaucoup des pays les plus pauvres du monde sont gravement entravés parce qu'ils sont enclavés ; situé dans les hautes chaînes de montagnes ; ou n'ont pas de rivières navigables, de longues côtes ou de bons ports naturels. »



La Chine possède trois des ports les plus fréquentés du monde, tout comme les États-Unis. Avec les ports, vous pouvez collecter des fonds grâce aux droits de douanes et aux services d'expédition. Si vous n'avez pas accès à la côte, non seulement vous n'avez pas accès à ces services, mais vous devez tout transporter par voie terrestre, ce qui est beaucoup plus cher. Et si vos voisins ne vous aiment pas ? Limitée par la glace sur ses côtes nordiques, la Russie se dispute depuis des siècles pour accéder à un port d'eau chaude, la guerre de Crimée étant la plus grave. Des pays comme l'Afghanistan, le Rwanda, le Malawi ou la Bolivie sont tous entravés par l'accès aux ports. D'autres pays, comme l'Éthiopie ou le

Lesotho, sont non seulement sans littoral, mais également montagneux, ce qui rend l'échange commercial encore plus cher.

### Les ressources

Troisièmement, chaque pays a dans sa main certaines cartes bien déterminées en matière de ressources naturelles. Il faut des infrastructures pour en tirer profit, mais certains endroits ont un net avantage sur d'autres. Le pétrole est le plus évident. Personne ne doute de la manière dont l'Arabie saoudite ou les Émirats Arabes Unis gagnent de l'argent. Entre autres avantages, l'or et les diamants ont aidé l'Afrique du Sud à bâtir l'économie la plus prospère du continent. Ce sont toutes des ressources non renouvelables - une fois qu'elles sont parties, elles ne sont plus remplaçables, mais tant que les stocks durent, il y a de la richesse à faire.

En plus de celles-ci, il existe des ressources renouvelables - forêts, poissons, stocks qui, si elles sont correctement gérées, se régénéreront. Une grande partie du développement sud-américain a été basée sur l'exploitation de la forêt amazonienne, en caoutchouc naturel puis en bois.

Enfin, il y a ce que l'on appelle parfois des « ressources de flux ». Ce sont des énergies renouvelables qui n'ont pas besoin de ressources de gestion, éoliennes, marées et solaires. Le Earth Policy Institute décrit les Grandes Plaines américaines comme « l'Arabie saoudite de l'énergie éolienne », tandis que des endroits riches en soleil comme la Californie, la Sicile et le Portugal sont en mesure d'investir dans l'énergie solaire. Aucune ressource naturelle ne constitue en soi une planche à billets, et il y a beaucoup de pays pauvres riches en ressources, mais c'est un facteur.

### **La stabilité**

Enfin, la stabilité environnementale peut être un facteur de développement. Certains pays sont plus stables que d'autres. Mohammad Yunus souligne ce point en écrivant dans son livre *Banker To The Poor*: `` Le Bangladesh est une terre de catastrophes naturelles, c'est donc malheureusement un facteur important dans nos activités commerciales ici. " Si vous êtes régulièrement assailli par des moussons, des inondations et des glissements de terrain, comme au Bangladesh ou aux Philippines, les choses vont être plus difficiles pour vous. Vous êtes peut-être dans une zone sismique et nous avons tous vu ce qu'un tsunami peut faire à un pays.

Là où j'ai grandi à Madagascar, la saison cyclonique annuelle emporte régulièrement les routes et les ponts, endommage les voies ferrées et les raffineries, et fait s'envoler les toits des maisons et des hôtels tout le long de la côte Est. Comment construisez-vous et entretenez-vous des infrastructures dans ces conditions ? Ce n'est pas impossible, mais ce sont des problèmes auxquels la plupart des pays n'ont pas à faire face.

<sup>[2]</sup> Article de Jeremy Williams, couvert par la licence [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne sur <https://makewealthhistory.org/2007/07/01/geographical-factors-that-affect-development/>.

Tableau en T des facteurs de civilisation

Facteurs qui contribuent au développement des civilisations	Facteurs qui contribuent au déclin des civilisations
<p><b>Quelle est la relation entre les facteurs qui contribuent au développement de la civilisation et les facteurs qui contribuent au déclin des civilisations ?</b></p>	

Tableau en T des facteurs de civilisation (complété)

Facteurs qui contribuent au développement des civilisations	Facteurs qui contribuent au déclin des civilisations
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Géographie</li> <li>● Climat</li> <li>● Agriculture</li> <li>● Ressources naturelles</li> <li>● Développement d'outils / innovation</li>   <li>● Communautés organisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Guerres</li> <li>● Sécheresses</li> <li>● Catastrophes naturelles</li>   <li>● Maladies</li> <li>● Surpopulation</li>   <li>● Perturbations économiques</li>   <li>● Lutttes politiques</li> <li>● Agriculture trop intensive</li> <li>● Guerre ou invasion, maladie, catastrophe naturelle, conflit interne social, politique ou religieux, etc.</li> </ul>
<p><b>Quelle est la relation entre les facteurs qui contribuent au développement de la civilisation et les facteurs qui contribuent au déclin des civilisations ?</b></p> <p><i>La géographie joue un rôle à la fois dans le développement et le déclin des civilisations. Un climat favorable attire les sédentarisations tandis que les catastrophes naturelles peuvent détruire une civilisation. L'ordre et l'organisation semblent également être des caractéristiques importantes. Un bon système politique ou un système social juste peut promouvoir l'harmonie au sein d'une civilisation, tandis que les conflits internes pourraient conduire à des soulèvements ou à la guerre, et éventuellement à une invasion ou au déclin de cette civilisation de l'intérieur.</i></p>	

## Contenu pédagogique de l'unité un

**Sujet deux :** Les premiers humains (6.1.1-2, 6.1.4, 6.2.1-2, 6.4.1, 6.4.3)

**Connexions avec le contenu de l'unité :** Les élèves exploreront des sources primaires et secondaires sur la vie des premiers humains afin de développer leur compréhension de l'impact de l'environnement sur la vie des hommes et leur habitat.

**Durée de la séquence :** 6 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Learning About Early Humans](#) / A la découverte des premiers hommes

**Pour approfondir ces questions clés :**

- Comment en apprenons-nous plus sur les personnes de l'époque préhistorique ?
- Quel a été l'impact de la géographie sur la vie et la culture des sociétés de chasseurs-cueilleurs ?
- Comment les peuples paléolithiques ont-ils influencé les gens plus tard ?

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

- Les élèves travaillent en groupes pour rechercher une profession qui contribue à notre compréhension de l'histoire de notre monde. Divers travaux au cours du processus de recherche peuvent être notés, tels que des prises de notes au sujet des sources. ([ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : W.6.7-9)
- Les élèves font une présentation sur leur profession et complètent une réflexion écrite. Noter la prestation de la présentation avec un barème de présentation, en mettant l'accent sur la qualité de la prestation et la réflexion écrite pour l'exactitude et l'organisation de l'information. (ELA/Compétences de lecture : W.6.2a-b, SL.6.4-6)
- Les élèves effectuent une rédaction rapide examinant les activités courantes des premiers humains en se basant sur des artefacts qui ont été mis au jour par des archéologues. Noter cette réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). ([ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves participent à une discussion en classe sur l'impact du climat sur le développement humain précoce. Utiliser [discussion tracker](#) (un tableau d'observation de la discussion) pour suivre les contributions des élèves aux discussions et utiliser ces informations pour attribuer une note aux élèves. ([ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves rédigent un résumé de la façon dont les premiers humains se sont adaptés à leur environnement. Noter cette réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). ([ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves créent une chronologie identifiant les développements environnementaux et technologiques des civilisations de l'âge de pierre. Évaluer les chronologies selon leur exactitude.



## Grade 6 Fiche pédagogique : À la découverte des premiers humains

Unité un : Les premiers hommes : survie et sédentarisation, Sujet deux : Les premiers hommes

**Objectifs de la séquence :** Les élèves étudient les artefacts pour comprendre comment vivaient les premiers humains.

**Durée de la séquence :** 6 séances

**Matériel :** [Archaeology Facts](#) (L'archéologie), [Geology Facts](#) (La géologie), [Geology for Kids: The Study of Our Earth](#) (Géologie pour les enfants : étude de notre Terre), [Climatologists: Biome Facts](#) (Climatologie : les biomes), [What Drove Early Man Across the Globe?](#) (Qu'est-ce qui conduisit les premiers hommes à traverser la planète ?), [Stone Age Toolkit](#) (La boîte à outils de l'âge de Pierre), [The World of Hunter-Gatherers](#), Le monde des chasseurs-cueilleurs - plus bas-), [Hunting and Gathering Culture](#) (La culture de la chasse et de la cueillette), [First Technologies: Fire and Tools](#), Les premières technologies : le feu et les outils - plus bas-), [Ice Ages](#) (Les âges glaciaires), [Ötzi – the Iceman](#) (Ötzi - L'homme de glace), [CSI History: The Iceman Mystery](#) (CSI Histoire : le mystère de l'homme de glace), [Carbon-14 Dating](#) (Dater au Carbone-14), [Stone Age](#) (l'âge de Pierre), [Historians and Their Time](#) (Les historiens et leur époque)

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Dans l'exercice précédent, nous avons découvert les facteurs qui contribuent au développement et au déclin des civilisations. Maintenant, nous allons examiner les premières installations humaines et les domaines académiques qui nous aident à les étudier pour comprendre comment les historiens modernes arrivent à leurs conclusions sur le développement des premiers humains.
2. Diviser les élèves en plusieurs groupes. Assigner à chacun l'un des domaines de recherche suivants : [Archaeology Facts](#) (L'archéologie), [Geology Facts](#) (La géologie) (les élèves devraient consulter [Geology for Kids: The Study of Our Earth](#) (Géologie pour les enfants : étude de notre Terre)), ou [Climatologists: Biome Facts](#) (Climatologie : les biomes) (les élèves devraient également consulter [What Drove Early Man Across the Globe?](#) (Qu'est-ce qui conduisit les premiers hommes à traverser la planète ?)).
3. Demander à chaque groupe de rechercher le type de travail effectué par la carrière qui lui a été assignée. Les élèves doivent tenir compte des éléments suivants pendant leurs recherches :
  - a. Le travail qu'ils font
  - b. Les outils qu'ils utilisent / comment ils travaillent
  - c. Ce qu'on apprend grâce à leur travail
  - d. Un exemple historique spécifique d'informations apprises grâce à ce domaine professionnel
4. Une fois que les élèves ont mené leur recherche, demander à chaque groupe de comparer les informations, si plusieurs groupes ont fait des recherches dans le même domaine, pour organiser une présentation sur ce qu'ils ont appris de leur recherche. Encourager les élèves à prendre des notes pendant les présentations.
5. Une fois les présentations terminées, demandez aux élèves de rédiger un paragraphe de résumé expliquant comment ces trois domaines professionnels contribuent à notre étude de l'histoire.
6. Dire : « Nous avons déjà entendu certains détails sur les premiers humains grâce à nos recherches. Continuons cette discussion sur la période dite préhistorique. »
7. Écrire le mot "préhistorique" au tableau.
8. Demander aux élèves de discuter de la signification du mot avec un partenaire et d'élaborer une définition pratique. Encourager les élèves à décomposer le mot en préfixe et racine.
9. Décomposer visuellement le mot au tableau pendant que les élèves partagent leurs définitions.
10. Dire : « Puisque les premiers humains n'ont pas de documents écrits, nous devons dépendre des artefacts pour en savoir plus. Nous pratiquerons le travail des archéologues en examinant certains artefacts des premiers humains.



11. Demandez aux élèves d'accéder à la boîte interactive [Stone Age Toolkit](#) (La boîte à outils de l'âge de Pierre) pour se familiariser avec les anciens outils de pierre.
12. Demander aux élèves de rédiger une brève rédaction pour expliquer ce que ces artefacts révèlent sur les activités des premiers humains. Encourager les élèves à aborder cet écrit comme s'ils décrivaient comment une communauté de personnes vit dans une région. Noter l'écrit des élèves en utilisant la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).
13. Dire : « Nous allons explorer plus en profondeur les activités des premiers humains. Continuez à réfléchir à la manière dont l'archéologie, la géologie et la climatologie aident à clarifier le monde des premiers humains.
14. Fournir aux élèves des copies de [The World of Hunter-Gatherers](#) (Le monde des chasseurs-cueilleurs, voir plus bas), et donner accès à [Hunting and Gathering Culture](#) (La culture de la chasse et de la cueillette) dans Encyclopedia Britannica.
15. Dire aux élèves de faire une lecture annotée de [The World of Hunter-Gatherers](#) (Le monde des chasseurs-cueilleurs, voir plus bas) et de prendre des notes sur [Hunting and Gathering Culture](#) (La culture de la chasse et de la cueillette) selon la routine de classe préétablie.
16. Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes oralement ou par écrit. Assurez-vous que les élèves utilisent les preuves citées dans les articles pour étayer leurs réponses. Si les réponses sont fournies par écrit, assurez-vous que les élèves citent correctement le texte.
  - a. Comment les premiers humains se sont-ils organisés en groupes sociaux et à quelles fins ?
  - b. Comment les premiers humains ont-ils obtenu suffisamment de nourriture pour survivre en petits groupes ?
  - c. Que révèlent les premiers systèmes de croyance sur les dangers et les difficultés de la vie des premiers humains ?
  - d. Comment le développement de nouvelles technologies a-t-il amélioré la vie des premiers humains ?
17. Dire : « Pensez au climat et à l'environnement dans lesquels vivaient les premiers humains. Que fallait-il pour survivre dans de tels environnements ? Donnez aux élèves le temps de réfléchir à leurs idées. Notez les idées des élèves au tableau pendant le compte rendu
18. Fournir à chaque élève une copie de [First Technologies: Fire and Tools](#) (Les premières technologies : le feu et les outils, voir plus bas)
19. Faire lire aux élèves [First Technologies: Fire and Tools](#) (Les premières technologies : le feu et les outils, voir plus bas).
20. Demander aux élèves d'écrire sur la manière dont les premières « technologies » ont aidé à maintenir la vie humaine à travers les périodes glaciaires et ont conduit au développement des premières civilisations.
21. Donner accès aux élèves à [Ice Ages](#) (Les âges glaciaires).
22. Faire lire [Ice Ages](#) (Les âges glaciaires) aux élèves afin d'identifier l'impact des périodes glaciaires sur les chasseurs-cueilleurs.
23. Mener une discussion en classe sur l'impact du climat sur le développement des premiers humains. Utilisez un [discussion tracker](#) (un tableau d'observation de la discussion) pour suivre les contributions des élèves à la discussion.
24. Regarder [Ötzi – the Iceman](#) (Ötzi - L'homme de glace) avec les élèves et lire les passages afin de révéler qui il était et comment il a été découvert.
25. Faire compléter [CSI History: The Iceman Mystery](#) (CSI Histoire : le mystère de l'homme de glace) aux élèves afin d'explorer ce qui a été appris en étudiant Ötzi.
26. À l'aide des artefacts trouvés avec Ötzi à titre de référence, demander aux élèves de fournir des éléments de preuves sous forme de paragraphes décrivant comment les premiers humains ont appris à s'adapter à leur environnement. Noter en utilisant la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).
27. Expliquer aux élèves que les archéologues peuvent déterminer si des artefacts ont été utilisés par les premiers humains en utilisant la datation au carbone.
28. Donner accès aux élèves à [Carbon-14 Dating](#) (Dater au Carbone-14).

29. Faire lire [Carbon-14 Dating](#) (Dater au Carbone-14) aux élèves afin de leur faire comprendre le processus utilisé pour dater les artefacts.
30. Donner accès à [Stone Age](#) (L'âge de pierre) aux élèves.
31. Faire lire [Stone Age](#) (L'âge de pierre) aux élèves afin de leur faire comprendre en profondeur les caractéristiques de cette période.
32. Dire : « Nous créerons des frises chronologiques tout au long de l'année scolaire, en commençant par l'ère paléolithique et en poursuivant notre étude de la Renaissance dans notre dernière unité de l'année scolaire. »
33. Demander aux élèves de commencer leur frise chronologique en notant les dates incluses dans l'âge de pierre. Remarque : les frises chronologiques peuvent être créées sur papier ou numériquement (par exemple, [Timeline](#)/chronologie de ReadWriteThink, [Timeline](#)/chronologie de knight lab de la Northwestern University, , [timeglider](#), [Sutori](#), or [myHistro](#). Les frises chronologies numériques peuvent être complétées tout au long de l'année et constituent d'excellentes ressources pour réviser.) Dire aux élèves que leur frise chronologique devrait indiquer les détails suivants :
  - a. Les noms des différentes époques et leurs dates appropriées (toutes les dates devraient être indiquées avec la mention 'C.E.' ou 'B.C.E.', 'de notre ère' ou 'avant notre ère' ; demandez aux élèves de se référer à [Historians and Their Time](#) ,Les historiens et leur époque, au besoin.)
  - b. Une description, visuelle ou verbale, des conditions climatiques à chaque époque
  - c. Des exemples de technologies développées par les premiers humains pour s'adapter à leur climat et à leur environnement

### Le monde des chasseurs-cueilleurs [3]

#### Introduction

Revenir à [Grade 6 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

Révisé en automne 2019

Project collaboratif de traduction – l'Université Tulane, les écoles Audubon, ISL, et LFNO avec la FACE Foundation

Bien avant l'avènement de l'agriculture, les gens trouvaient leur nourriture en recherchant des noix, des baies et des insectes, en chassant le gibier sauvage, grand et petit, et en pêchant.

Quelques sociétés de chasseurs-cueilleurs survivent à ce jour, mais le monde des chasseurs-cueilleurs, dans lequel la plupart des peuples anciens suivaient ce mode de vie, a disparu depuis longtemps. Il a disparu dans les millénaires après 10 000 ans avant notre ère, tandis que l'agriculture et le pastoralisme se sont progressivement répandus dans le monde.

#### La cellule familiale

Les anciens chasseurs-cueilleurs vivaient en petits groupes, généralement d'environ dix ou douze adultes et enfants. Ils se déplaçaient régulièrement à la recherche de noix, de baies et d'autres plantes (qui fournissaient généralement l'essentiel de leur nourriture) et suivaient les animaux sauvages que les mâles du groupe chassaient pour leur viande.

Chaque groupe avait un grand « territoire » sur lequel il subsistait. Celui-ci était grand, car seule une petite proportion des plantes dans n'importe quel environnement donné est propre à la consommation, et celles-ci donnaient des fruits à différents moments de l'année, si bien qu'une grande superficie de terres était nécessaire pour répondre aux besoins alimentaires d'un petit nombre de personnes. Le territoire du groupe avait des endroits habituels où il s'arrêtait pendant un certain temps. Il pouvait s'agir de grottes ou de zones de terrain surélevé ou plat, qui leur donnait une bonne vision d'ensemble de l'approche des animaux (et des voisins hostiles) et où ils construisaient un campement temporaire.

#### Le clan

Ces groupes familiaux appartenaient à des « clans » plus importants de 50 à 100 adultes, répartis sur une vaste zone et dont les membres se considéraient comme un « peuple », descendant d'un ancêtre commun. La parenté était d'une importance cruciale. Cela, plus que n'importe quoi d'autre, leur conférait leur identité et définissait leur place dans le monde. Plus concrètement, cela leur indiquait qui étaient leurs amis et alliés, et fixait les règles dictant avec qui ils pouvaient ou ne pouvaient pas se marier (l'inceste, bien que défini différemment à la marge, était un tabou universel, mais le mariage en dehors du clan était également limité). Les mythes leur ont donné leur vision du monde - comment l'univers est né, comment les humains sont nés et ainsi de suite - et il existe des preuves claires de croyances spirituelles, et même de croyance en une sorte de vie après la mort.

## La société des chasseurs-cueilleurs

Il se peut qu'il y ait eu des individus au sein des clans particulièrement vénérés pour leur sagesse et leur jugement, ou même ayant prétendument des pouvoirs magiques spéciaux ; mais il est hautement improbable que quiconque ait exercé une autorité significative sur un groupe plus grand que le groupe familial. Il n'y avait ni rois ni chefs dans ces sociétés. De plus, le style de vie des chasseurs-cueilleurs interdisait l'accumulation de plus de richesse par certains individus par rapport à d'autres. Il n'y avait tout simplement pas l'abondance de nourriture nécessaire pour créer des surplus. De plus, la nature collective de la chasse et de la recherche de nourriture et la dépendance des membres du groupe les uns sur les autres signifiaient qu'aucune personne ne pouvait prendre une part disproportionnée de la nourriture. En conséquence, tous les membres d'un groupe partageaient plus ou moins équitablement.

Cette égalité en termes de richesse matérielle s'est peut-être traduite par une égalité de statut entre les hommes et les femmes. Dans les sociétés modernes de chasseurs-cueilleurs, au moins, les femmes ont tendance à avoir une place plus respectée que ce n'est généralement le cas dans les communautés agricoles traditionnelles. Cela reflète peut-être le fait qu'en tant que cueilleuses plutôt que chasseuses, les femmes fournissaient la plupart des besoins nutritionnels du groupe.

## La religion

Les pratiques religieuses des peuples chasseurs-cueilleurs doivent avoir différé énormément d'un groupe à l'autre. Les croyances animistes (dans lesquelles de nombreux éléments de l'environnement naturel sont imprégnés d'esprits) étaient probablement courantes, comme le culte des ancêtres. Il faut souligner que le concept de « religion » en tant qu'élément distinct de la vie et de la culture aurait été étranger à nos ancêtres chasseurs-cueilleurs : pour eux, la dimension spirituelle imprégnait toutes les activités et toutes choses.

La pratique de ces deux traditions religieuses implique l'existence de chamans. Les chamans étaient peut-être les personnages les plus respectés de la société des chasseurs-cueilleurs. Leur sphère d'activité aurait largement dépassé ce que nous considérons comme appartenant au domaine religieux ; ils auraient été des guérisseurs, des juges, peut-être même des législateurs et des chefs de guerre.

## La technologie

Vers environ 10 000 ans avant notre ère, les humains disposaient d'une gamme de technologies pour les aider dans leur exploitation de l'environnement. Le plus fondamental d'entre eux était la capacité à faire et à entretenir du feu. Le feu a joué un rôle important dans les mythologies des sociétés ultérieures - les Grecs ont raconté l'histoire de Prométhée, le grand bienfaiteur de l'humanité, volant le feu aux dieux. Cela suggère que les humains ont pris part à l'usage de cette technique avec une grande révérence, teintée de peur.

Le feu avait certainement une importance énorme pour leur vie. Il leur a donné chaleur et lumière, étendant leur habitat géographique aux latitudes plus froides ainsi que dans des environnements sombres tels que des grottes. Il leur a permis de continuer la vie communautaire après la tombée de la nuit, et doit donc avoir renforcé leur capacité à raconter des histoires autour du foyer - élément clé de la culture humaine. Le feu a permis aux gens de cuisiner leurs aliments, élargissant ainsi leur source de nutrition à des plantes moins digestes ou savoureuses. Il était également utilisé pour durcir des lances en bois, permettant de tuer des animaux plus gros.

Les chasseurs-cueilleurs de 10 000 ans av. J.-C. utilisaient de la pierre, du bois, des os et des bois d'animaux pour leurs armes et leurs outils. Certains groupes pratiquaient une forme primitive d'exploitation minière, ou pour être plus précis, une forme d'exploitation de carrières pour le silex, en creusant des fosses peu profondes et des tranchées.

Les gens portaient des vêtements faits de peaux d'animaux, qu'ils cousaient ensemble à l'aide d'aiguilles en os finement fabriquées. Ils maîtrisaient l'utilisation de cordes et de fils fabriqués à partir de matières végétales pour les aider à confectionner leurs vêtements ainsi qu'à fabriquer des paniers. Ils ont tissé des paniers pour transporter des choses.

Leur armement comprenait des lances, des arcs, des flèches et des harpons. Ce dernier a mis les ressources alimentaires des lacs, des rivières et des rivages à leur portée, et en effet les peuples côtiers s'aventuraient à quelque distance en mer dans de petits bateaux faits de roseaux ou de rondins. Ils avaient déjà domestiqué une espèce animale, le chien (probablement vers 15 000 ans avant notre ère), qu'ils utilisaient pour la chasse.

Certaines sociétés de 10 000 ans avant notre ère avaient déjà des styles d'art distinctifs. Celles-ci allaient de motifs grossiers sur leurs armes et outils, en passant par des figurines en argile modelées d'animaux et de femmes (vraisemblablement des esprits de fertilité), jusqu'à la merveilleuse séquence de peintures rupestres d'animaux et de symboles mystérieux trouvés dans le sud-ouest de la France et le nord de l'Espagne, datant de 35000 d'avant notre ère à 9000 avant notre ère.

L'impact du mode de vie des chasseurs-cueilleurs sur l'environnement était bien moindre que celui de l'agriculture, mais ça ne veut pas dire qu'il était inexistant. Les plantes indésirables étaient arrachées pour permettre à plus de plantes utilisables de pousser, et, dans certains cas, des zones entières ont été défrichées par le feu pour permettre au gibier de se développer.

Dans quelques endroits privilégiés, les chasseurs-cueilleurs ont pu établir des villages permanents. Ceux-ci se trouvaient généralement sur la côte, où les communautés pouvaient exploiter d'abondantes ressources marines toute l'année ainsi que des plantes et des animaux terrestres. Des exemples notables se trouvaient dans la Chine ancienne, au Japon et en Amérique du Nord. Dans toutes ces zones, des communautés assez importantes de quelques milliers d'habitants ou plus ont pu se développer.

Le mode de vie sédentaire dans ces implantations a anticipé celui des premiers agriculteurs. En effet, certaines caractéristiques des communautés agricoles sont apparues ici : la plus ancienne poterie trouvée à ce jour par les archéologues provient de la culture Jomon, au Japon. Pour la plupart des chasseurs-cueilleurs ayant un mode de vie plus mobile, les pots d'argile auraient été trop lourds et fragiles à transporter.

### Un monde changeant lentement

Dans le monde de 10 000 ans avant notre ère, un homme peut vivre toute sa vie sans rencontrer personne d'un autre groupe ou tribu. Cela signifiait que les idées et les techniques se propageaient très lentement, prenant des vies entières pour parcourir de longues distances. C'était un monde où le changement était imperceptible. Mais cela ne voulait pas dire que cela n'avait pas lieu.

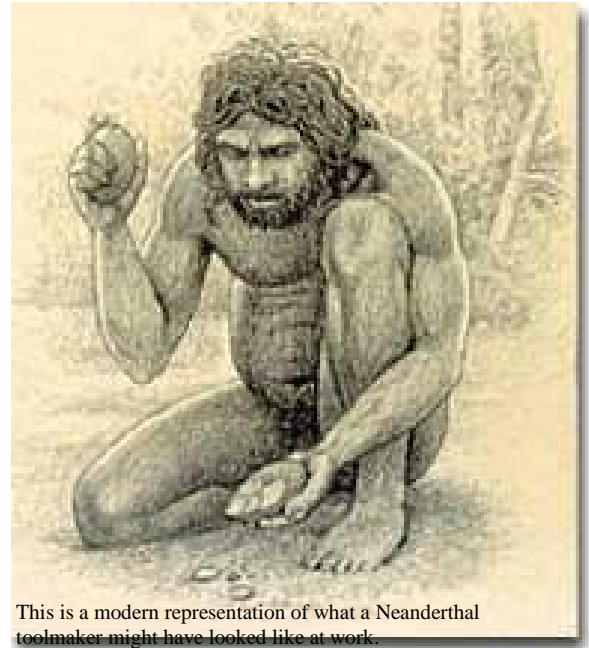
[3] Cet article de Time Map of World History est utilisé avec autorisation. Le texte original est disponible sur <https://www.timemaps.com/encyclopedia/hunter-gatherer/>.

## Les premières technologies : le feu et les outils [4]

Les gens de l'âge de pierre ont dû inventer des outils et exploiter la puissance du feu. Mais ce sont leurs expériences de fabrication d'outils qui ont finalement conduit à la télévision, aux téléphones portables et aux ordinateurs.

En vivant à l'ère de l'information informatisée, nous ne considérons pas nécessairement le feu ou les outils comme des technologies. Mais par définition, la technologie fait référence à « l'application pratique des connaissances dans un certain domaine ». Apprendre à apprivoiser et à utiliser le feu s'est avéré être une avancée technologique inestimable pour le développement humain.

Apprendre à aiguiser un silex, attacher un silex à un morceau de bois pour créer une lance, puis comprendre comment utiliser du silex sur d'autres morceaux de bois pour créer des outils de fouille furent autant de bonds technologiques importants.



This is a modern representation of what a Neanderthal toolmaker might have looked like at work.

### Jouer avec le feu

Le feu incontrôlé terrifiait nos ancêtres et a encore le pouvoir de terrifier aujourd'hui. Les feux de forêt ou les maisons incendiées restent des problèmes majeurs. Cependant, prenez le temps de réfléchir à toutes les utilisations pratiques du feu ou de ses substituts ultérieurs. Où serions-nous aujourd'hui sans cela ? Quelle était son importance pour les premiers humains ?

Il y a un débat intense sur le moment exact où les humains ont contrôlé pour la première fois l'utilisation du feu. Si les premiers humains l'ont contrôlé, comment ont-ils démarré ce feu ? Nous n'avons pas de réponses fermes et définitives, mais ils peuvent avoir utilisé des morceaux de silex frappés ensemble pour créer des étincelles. Ils peuvent avoir frotté deux bâtons ensemble, générant suffisamment de chaleur pour démarrer un feu. Les conditions de ces bâtons devaient être idéales pour un feu.

Les premiers humains étaient terrifiés par le feu tout comme l'étaient les animaux. Pourtant, ils avaient l'intelligence de reconnaître qu'ils pouvaient utiliser le feu à diverses fins. Le feu fournissait chaleur et lumière et éloignait les animaux sauvages la nuit. Le feu était utile à la chasse. Les chasseurs armés de torches pouvaient conduire un troupeau d'animaux au-dessus d'une falaise.

### Qu'est-ce qu'on mange ?

Les gens ont également appris qu'ils pouvaient cuire les aliments avec le feu et conserver la viande avec de la fumée. La cuisson rend les aliments plus savoureux et plus faciles à avaler. C'était important pour ceux qui n'avaient pas de dents !

Les premiers humains d'il y a 2 millions d'années n'avaient pas de compétences en matière de fabrication de feu, ils ont donc attendu de trouver quelque chose qui brûlait d'une cause naturelle pour obtenir du feu. Un feu de camp nocturne est devenu une routine. Ce qui était autrefois le confort et la sécurité, était maintenant aussi un événement social. Les gens se rassemblaient autour du feu chaque nuit pour partager des histoires sur la chasse et les activités de la journée, pour rire et se détendre.



Les premières preuves trouvées à Swartkrans, en Afrique du Sud et à Chesowanja, au Kenya et à Amata, en France, suggèrent que le feu a été utilisé pour la première fois dans des foyers en pierre il y a environ 1,5 million d'années.

### Les outils



Certains des matériaux préférés pour fabriquer des outils et des armes comprenaient l'obsidienne, le silex, le quartzite et le jaspe, car ils pouvaient facilement être façonnés.

Les archéologues ont trouvé des outils de l'âge de pierre vieux de 25 000 à 50 000 ans dans le monde entier. Les outils les plus courants sont les poignards et les pointes de lance pour la chasse, les haches à main et les hachoirs pour couper la viande et les grattoirs pour nettoyer les peaux d'animaux. D'autres outils ont été utilisés pour creuser les racines, peler l'écorce et enlever la peau des animaux. Plus tard, des éclats d'os ont été utilisés comme aiguilles et hameçons. Un outil très important pour l'homme primitif était les morceaux de silex. Ils pouvaient couper profondément le gros gibier pour la boucherie.

Les Cro-Magnon, qui ont vécu il y a environ 25 000 ans, ont commencé à utiliser des outils tels que l'arc et les flèches, les hameçons, les lances pour pêcher le poisson et les harpons construits à partir d'os et de bois d'animaux. Des rondins ont été vidés pour créer des pirogues. La traversée des rivières et la pêche en eau profonde sont devenues possibles.

[4] Ce texte provient de l'Association The Independence Hall. Il est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible sur <http://www.ushistory.org/civ/2d.asp>.

## Le système agricole

Les progrès de la technologie de fabrication d'outils ont conduit à des progrès dans l'agriculture. Et l'agriculture a révolutionné le monde et mis les humains préhistoriques sur la voie de la modernité. Des inventions telles que la charrue ont aidé à la plantation de graines. Les humains n'avaient plus à dépendre du hasard de la chasse. Leur approvisionnement alimentaire est devenu beaucoup plus certain. Des colonies permanentes ont suivi peu de temps après. Les animaux étaient élevés pour la nourriture et pour le travail. Les chèvres, par exemple, étaient des sources de lait et de viande. Les chiens étaient utilisés pour aider à chasser les animaux sauvages.

Des sociétés modernes et civilisées ont commencé à émerger dans le monde entier. La vie humaine telle que nous la connaissons a commencé à fleurir.



## L'âge de pierre [5]

De l'aube de notre espèce à nos jours, les artefacts en pierre sont la forme dominante de restes matériels qui ont survécu jusqu'à aujourd'hui concernant la technologie humaine.

Le terme « âge de pierre » a été inventé à la fin du 19<sup>e</sup> siècle de notre ère par le savant danois Christian J. Thomsen, qui a proposé un cadre pour l'étude du passé humain, connu sous le nom de « système des trois âges ». La base de ce cadre est technologique : il s'articule autour de la notion de trois périodes ou âges successifs : l'âge de pierre, l'âge du bronze et l'âge du fer, chaque âge étant technologiquement plus complexe que celui qui l'a précédé. Thomsen a eu cette idée après avoir remarqué que les objets trouvés dans les sites archéologiques affichaient une régularité en termes des matériaux avec lesquels ils étaient fabriqués : des outils en pierre étaient toujours trouvés dans les couches les plus profondes, des objets en bronze dans les couches au-dessus des couches les plus profondes, et enfin des objets en fer ont été trouvés plus près de la surface. Cela laissait suggérer que la technologie du métal s'était développée plus tard que les outils en pierre.



Ce « système des trois âges » a été critiqué. Certains chercheurs pensent que cette approche est trop orientée sur la technologie. D'autres disent que ce modèle pierre-bronze-fer n'a guère de sens lorsqu'il est appliqué en dehors de l'Europe. Malgré les critiques, ce système est encore largement utilisé aujourd'hui et, bien qu'il ait des limites, il peut être utile tant que l'on se souvient qu'il s'agit d'un cadre simplifié.

### LA CHRONOLOGIE DE L'ÂGE DE PIERRE

L'âge de pierre a commencé avec la première production d'outils en pierre et se termine avec la première utilisation du bronze. Puisque les limites chronologiques de l'âge de pierre sont basées sur le développement technologique plutôt que sur des plages de dates réelles, sa longueur varie dans différentes régions du monde. La première date mondiale pour le début de l'âge de pierre est il y a 2,5 millions d'années en Afrique, et la première date de fin est d'environ 3300 avant notre ère, qui est le début de l'âge du bronze au Proche-Orient.

Il existe des preuves suggérant que la limite de 2,5 millions d'années pour la fabrication d'outils en pierre pourrait être repoussée davantage. La raison en est que la capacité d'utilisation des outils et même leur fabrication ne sont pas exclusives à notre espèce : il existe des études indiquant que les bonobos sont capables de fabriquer des éclats de pierre et d'utiliser des outils en pierre pour accéder à la nourriture dans un cadre expérimental. Néanmoins, il existe des différences entre les outils produits par les singes modernes et ceux produits par les premiers fabricants d'outils, qui avaient de meilleures compétences biomécaniques et cognitives et ont produit des outils plus efficaces. La différence, cependant, est de degré, non de nature. En fait, les premiers outils sont antérieurs à l'émergence du genre Homo, et on pense que certains des Australopithèques ont été les premiers fabricants d'outils.

En outre, certains chercheurs ont affirmé que les premiers outils en pierre pourraient même avoir une origine antérieure : il y a 3,4 millions d'années. Bien qu'aucun outil en pierre ancien n'ait été trouvé, certains os présentant des stries et des entailles ont été trouvés en Éthiopie, ce qui pourrait représenter des marques de coupe faites avec des

outils en pierre. Ce point de vue n'est cependant pas largement accepté : les marques ont également été interprétées comme le résultat d'une prédation par les crocodiles ou d'un piétinement animal.

L'âge de pierre est également divisé en trois périodes différentes.

1. **Le paléolithique ou âge de pierre ancien** : de la première production d'objets en pierre, il y a environ 2,5 millions d'années, à la fin de la dernière période glaciaire, environ 9 600 avant notre ère. C'est la période d'âge de pierre la plus longue.

Les principaux types de preuves sont les restes humains fossilisés et les outils en pierre, qui montrent une augmentation progressive de leur complexité. Sur la base des techniques employées et de la qualité des outils, il existe plusieurs industries de la pierre (parfois appelées industries « lithiques »). La plus ancienne d'entre elles (il y a 2,5 millions d'années) s'appelle Oldowan, qui consiste en des hachoirs et des éclats de pierre très simples. Il y a environ 1,7 million d'années, nous trouvons un autre type d'industrie lithique appelée Acheuléen, produisant des formes plus complexes et symétriques avec des arêtes vives. Il existe plusieurs autres types d'industries lithiques jusqu'à ce que finalement vers la fin du Paléolithique, il y a environ 40 000 ans, nous assistons à une « révolution » des industries lithiques où de nombreux types différents coexistaient et se développaient rapidement. À peu près à la même époque, nous avons également les premières expressions enregistrées de la vie artistique : ornements personnels, peintures rupestres et art mobile.

2. **Le mésolithique ou âge de pierre moyen** : En termes purement scientifiques, le mésolithique commence à la fin d'une période connue en géologie sous le nom de stade du Dryas récent, la dernière vague de froid, qui marque la fin de la période glaciaire, vers 9 600 avant notre ère. La période mésolithique prend fin avec le début de l'agriculture. C'est l'époque des derniers chasseurs-cueilleurs.

Puisque l'agriculture s'est développée à des moments différents dans différentes régions du monde, il n'y a pas de date unique pour la fin de la période mésolithique. Même dans une région spécifique, l'agriculture s'est développée à des époques différentes. Par exemple, l'agriculture s'est d'abord développée en Europe du Sud-Est vers 7 000 avant notre ère, en Europe centrale vers 5 500 avant notre ère et en Europe du Nord vers 4 000 avant notre ère. Tous ces facteurs rendent floues les limites chronologiques du mésolithique. De plus, certaines régions n'ont pas de période mésolithique. Un exemple est le Proche-Orient, où l'agriculture s'est développée vers 9 000 avant notre ère, juste après la fin de la période glaciaire.

Au cours de la période mésolithique, d'importants changements à grande échelle ont eu lieu sur notre planète. Au fur et à mesure que le climat se réchauffait et que les calottes glaciaires fondaient, certaines régions des latitudes nordiques se sont élevées au fur et à mesure qu'elles étaient libérées du poids de la glace. Dans le même temps, le niveau de la mer s'est élevé, noyant les zones basses, entraînant des changements majeurs dans les terres du monde entier : les îles japonaises ont été séparées du continent asiatique, la Tasmanie de l'Australie, les îles britanniques de l'Europe continentale, l'Asie de l'Est et l'Amérique du Nord ont été divisées par l'inondation du détroit de Béring, et Sumatra s'est séparée de la Malaisie avec la formation correspondante du détroit de Malacca. Vers 5000 ans avant notre ère, la forme des continents et des îles était très similaire à celle d'aujourd'hui.

3. **Le néolithique ou l'âge de la pierre polie** : commence par l'introduction de l'agriculture, datant d'environ 9000 avant notre ère au Proche-Orient, environ 7000 avant notre ère en Europe du Sud-Est, environ 6000 avant notre ère en Asie de l'Est, et même plus tard dans d'autres régions. C'est l'époque à laquelle la culture des céréales et la domestication des animaux ont commencé.

Afin de refléter le profond impact de l'agriculture sur la population humaine, un archéologue australien du nom de Gordon Childe a popularisé le terme « révolution néolithique » dans les années 1940 de notre ère.

Aujourd'hui, on pense que l'impact de l'innovation agricole a été exagéré dans le passé : le développement de la culture néolithique semble avoir été plus graduel qu'un changement soudain.

L'agriculture a apporté des changements majeurs dans la façon dont la société humaine est organisée et comment celle-ci utilise la terre, y compris le défrichage des forêts, la culture des légumes-racines et la culture de céréales qui peuvent être stockées pendant de longues périodes, ainsi que le développement de nouvelles technologies pour l'agriculture et l'élevage, comme des charrues, des systèmes d'irrigation, etc. Une agriculture plus intensive implique plus de nourriture disponible pour plus de gens, plus de villages et un mouvement vers une organisation sociale et politique plus complexe. Au fur et à mesure que la densité de population des villages augmente, ils évoluent progressivement vers des petites villes et enfin vers des grandes villes. Vers la fin de l'ère néolithique, la métallurgie du cuivre est introduite, qui marque une période de transition vers l'âge du bronze, parfois appelée ère chalcolithique ou énéolithique.



Stonehenge

[5] Ce passage est extrait d'un texte de Cristian Violatti, qui est couvert par une licence [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible sur [http://www.ancient.eu/Stone\\_Age/](http://www.ancient.eu/Stone_Age/).

## Les historiens et leurs époques<sup>[6]</sup>

Le 24 août ... entre 2 et 3 heures de l'après-midi, ma mère a attiré son attention sur un nuage de taille et d'apparence inhabituelles ... Je peux mieux décrire sa forme en l'assimilant à un pin. Il monta dans le ciel sur un très long "tronc" d'où s'étaient des "branches" ... La vue de celui-ci rendit le scientifique qu'est mon oncle plus que déterminé à le voir de plus près. " – Pline le Jeune, décrivant la mort de son oncle lors de l'éruption de Vésuve en l'an 79 de notre ère

Il n'y avait pas d'histoire avant l'an 3000 avant notre ère.

Dans un sens littéral, c'est vrai. Les historiens s'appuient principalement sur des documents écrits pour reconstruire le passé. Avant 3000 avant notre ère, l'écriture n'existait pas, à notre connaissance. En conséquence, les événements antérieurs à cette époque sont appelés « préhistoire », avant l'histoire écrite !



Considérez ces deux citations du philosophe et poète du XIXe siècle George Santayana : « Ceux qui ne peuvent pas se souvenir du passé sont condamnés à le répéter. « L'histoire est toujours mal écrite et doit donc toujours être réécrite ».

### Pourquoi 'avant notre ère' et 'de notre ère' ?

Vous avez peut-être l'habitude de voir les dates écrites avec "avant J.-C." ou "après J.-C." (par exemple, 2750 av. J.-C. ou 476 ap. J.-C.). Alors pourquoi ces abréviations ne sont-elles pas utilisées ici ?

L'abréviation av. J.-C. signifie "avant Jésus Christ" et ap. J.-C. signifie "après Jésus Christ". (En anglais, on écrirait "A.D." pour la phrase latine : Anno Domini, ce qui signifie, "l'an de notre seigneur."). Parce que l'histoire appartient à tout le monde, et que tout le monde n'est pas chrétien, de nombreux historiens utilisent les nouveaux termes, "B.C.E." ("before Common Era") et "C.E." ("Common Era"), qu'on traduira en français par "avant notre ère" et "de notre ère".

L'appellation "de notre ère" est utilisée à la place de "ap. J.-C.". Par exemple 1492 ap. J.-C. équivaut à 1492 de notre ère.

L'appellation "avant notre ère" est utilisée à la place de "av. J.-C.". L'année 1625 av. J.-C. est équivalente à l'année 1625 avant notre ère.

[6] Ce texte provient de l'Association The Independence Hall. Il est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible sur <http://www.ushistory.org/civ/1c.asp>.

## Contenu pédagogique de l'unité un

Revenir à [Grade 6 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

Révisé en automne 2019

Project collaboratif de traduction – l'Université Tulane, les écoles Audubon, ISL, et LFNO avec la FACE Foundation

**Sujet trois :** La révolution agricole (6.1.1, 6.1.3, 6.2.1-2, 6.3.4)

**Connexions avec le contenu de l'unité :** Les élèves apprendront comment les premières sociétés humaines ont été transformées par la révolution agricole afin de développer et de soutenir une problématique expliquant comment les changements environnementaux ont un impact sur la vie humaine et la sédentarisation.

**Durée suggérée de la séquence :** 7 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Agricultural Revolution](#) [7]

**Pour approfondir ces questions clés :**

- Comment les changements environnementaux et les nouvelles technologies ont-ils affecté le développement de l'agriculture ?
- Quel a été l'impact de la révolution agricole sur les gens ?

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

- Les élèves complètent [Pros & Cons of Agriculture organizer](#), le polycopié sur les avantages et les inconvénients de l'agriculture, qui peut être récupéré pour leur donner une note.
- Les élèves complètent [Neolithic Revolution Graphic Organizer](#), le polycopié sur la révolution néolithique, qui peut être récupéré pour leur donner une note.
- Les élèves participent à une discussion durant laquelle ils discutent des avantages et des inconvénients de l'agriculture. Utiliser [discussion tracker](#) (un tableau d'observation de la discussion) pour tenir compte des contributions des élèves dans les discussions et utiliser ces données pour attribuer une note aux élèves. ([ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves complètent [Pros and Cons Rank & Reason Organizer](#), qui peut être récupéré pour leur donner une note.
- Les élèves participent à un [jeu de débat dit des "chaises philosophiques"](#). Utiliser le document [discussion tracker](#) (tableau d'observation de la discussion) pour tenir compte des contributions des élèves dans les discussions et utiliser ces données pour attribuer une note aux élèves. ([ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : SL.5.1a-d, SL.6.4, SL.6.6)

[7] Cette tâche est adaptée de *The Agricultural Revolution Cornerstone* (« La pierre angulaire de la révolution agricole »), développée pour les écoles publiques du district de Columbia. La tâche est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#), qui permet de la partager et de l'adapter tant que l'utilisateur accepte les termes de la licence.



## Grade 6 Fiche pédagogique : La révolution agricole <sup>[8]</sup>

Unité un : Les premiers hommes : survie et sédentarisation, Sujet trois : La révolution agricole

**Objectifs de la séquence :** Les élèves étudient le rôle de l'agriculture dans le développement des civilisations permanentes.

**Durée de la séquence :** 5 séances

**Matériel :** [Graph showing historical temperature data since 18,000 BCE](#) (Graphique montrant l'historique des changements de température depuis 18000 avant notre ère), Pros & Cons of Agriculture organizer ([blank](#) and [completed](#)), le photocopié sur les avantages et les inconvénients de l'agriculture (vierge et complété), [Stone Age migration map](#) (La carte des migrations à l'âge de pierre), [Neolithic Revolution Secondary Sources](#) (Les sources secondaires concernant la révolution néolithique), [Graph of population changes during the Neolithic period, "World Population Growth," 12,000 to 1000 BCE](#) (Le graphique des changements démographiques durant la période néolithique, "Croissance de la population mondiale", 12000 à 1000 avant notre ère), Neolithic Revolution Graphic Organizer ([blank](#) and [completed](#)), le photocopié concernant la révolution néolithique (vierge et complété), ["The Worst Mistake in the History of the Human Race"](#) ("La pire erreur de l'histoire humaine"), Rank and Reason Organizer ([blank](#) and [completed](#)), le photocopié 'Classifier et justifier' (vierge et complété).

### Déroulement de l'unité :

1. Dire : « Dans l'exercice précédent, nous avons appris comment les premiers humains ont été affectés par leur climat et se sont adaptés à leur environnement. Nous continuerons d'examiner l'impact des changements environnementaux sur les personnes dans cet exercice. »
2. Afficher ou distribuer the [Graph showing historical temperature data since 18,000 BCE](#) (le graphique montrant les données de température historiques depuis 18 000 avant notre ère).
3. Dire : « Bien que les scientifiques et les archéologues débattent encore de la mesure dans laquelle les changements climatiques ont contribué au développement de l'agriculture, il est important de comprendre que l'agriculture a commencé pendant une période d'augmentation des températures. Le graphique utilise la température mondiale moyenne aujourd'hui comme référence pour faire des comparaisons avec d'autres moments dans l'histoire.
4. Demander aux élèves d'examiner les données du [Graph showing historical temperature data since 18,000 BCE](#) (le graphique montrant les données de température historiques depuis 18 000 avant notre ère).
5. Demander : "Quelles tendances de température observez-vous à travers le temps ?"
6. Distribuer à chaque élève une copie du photocopié [Pros & Cons of Agriculture organizer](#), le photocopié sur les avantages et les inconvénients de l'agriculture.
7. Faire compléter la partie "brainstorming" du photocopié [Pros & Cons of Agriculture organizer](#), le photocopié sur les avantages et les inconvénients de l'agriculture.

[8] Cette tâche est adaptée de « Agricultural Revolution: Is Farming Better than Hunting? » (*La révolution agricole : l'agriculture est-elle meilleure que la chasse ?*), développé pour les écoles publiques du District de Columbia et la tâche [Agriculture](#), développée pour le *New York State Social Studies Resource Toolkit*. Ces tâches sont sous une licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#), qui permet de les partager et de les adapter tant que l'utilisateur accepte les termes de la licence.

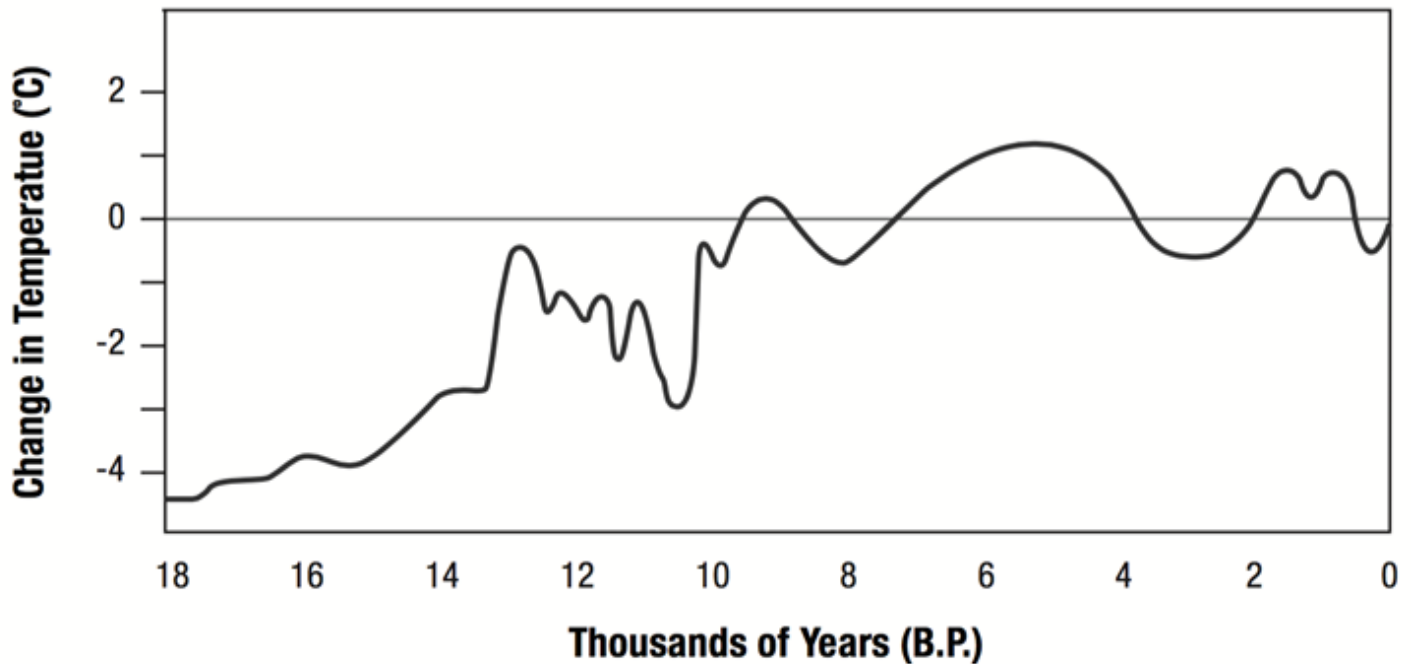
8. Demander aux élèves de partager leurs réponses avec un partenaire pour identifier des idées partagées et différentes, puis leur demander de partager avec un autre binôme. Demander aux élèves d'ajouter un nouvel élément à leurs colonnes "avantages" et "inconvénients", ou de réfléchir avec leur groupe pour des idées supplémentaires.

9. Dire : « Dans le dernier exercice, nous avons terminé une chronologie sur les premiers humains de l'âge de pierre. À quoi ressemblait l'environnement dans la dernière période de cette ère ? »
10. Afficher [Stone Age migration map](#) (La carte des migrations à l'âge de pierre) et identifier pour les étudiants le chemin de migration des premiers humains.
11. Définir le terme de "néolithique" et dire : « Alors que les humains se sont installés à divers endroits du globe, ils se sont révoltés contre leur vie néolithique et ont souhaité un nouveau mode de vie. Que signifie la révolte ? » Permettez aux élèves de suggérer des définitions, puis dire : « La révolution néolithique, parfois appelée révolution agricole, a été la transition à grande échelle de nombreuses cultures humaines d'un mode de vie de chasse et de cueillette à un mode d'agriculture et de sédentarisation. »
12. Remettre aux élèves une copie des trois textes des [Neolithic Revolution Secondary Sources](#) (les sources secondaires concernant la révolution néolithique).
13. Lire chacun des textes à haute voix pendant que les élèves suivent. Pendant que vous lisez chaque texte à haute voix, demandez aux élèves d'annoter le document en utilisant les stratégies ci-dessous (ou une stratégie préalablement établie) :
  - a. Entourer : les mots que vous ne connaissez pas.
  - b. Souligner : l'idée principale
  - c. Poser des questions : mettre un point d'interrogation à côté de chaque passage qui n'est pas clair
  - d. +/- : Détails importants/preuves qui montrent un avantage ou un inconvénient de l'agriculture
14. Les élèves partageront certaines des annotations - en particulier les questions ou les mots de vocabulaire inconnus.
15. Afficher [Graph of population changes during the Neolithic period, "World Population Growth," 12,000 to 1000 BCE](#) (Le graphique des changements démographiques durant la période néolithique, "Croissance de la population mondiale", 12000 à 1000 avant notre ère) et discuter des tendances sur le graphique avec les élèves.
16. Remettre aux élèves une copie du photocopié [Neolithic Revolution Graphic Organizer](#) (le photocopié concernant la révolution néolithique).
17. Après avoir annoté chaque article dans [Neolithic Revolution Secondary Sources](#) (les sources secondaires concernant la révolution néolithique), demandez aux élèves de compléter cette section de [Neolithic Revolution Graphic Organizer](#) (le photocopié concernant la révolution néolithique) avec un partenaire.
18. Après avoir lu les trois articles, les élèves réfléchissent à leurs avantages et inconvénients originaux et les comparent à ceux mentionnés dans leur article. Demander aux élèves d'écrire 3 phrases décrivant :
  - a. Un avantage / inconvénient de l'agriculture auquel ils ont réfléchi et qui a été soutenu par des preuves du texte
  - b. Un avantage / inconvénient de l'agriculture qui a été **réfuté** (contredit) par le texte
  - c. Un avantage / inconvénient de l'agriculture qui n'a pas été mentionné et duquel ils sont toujours curieux
19. Écrire la question suivante au tableau : « L'agriculture est-elle meilleure que la chasse ? »
20. Expliquer aux élèves qu'ils feront une lecture attentive d'un texte complexe, et que c'est à eux de déterminer si les avantages de l'agriculture l'emportent sur les inconvénients.
21. En utilisant ["The Worst Mistake in the History of the Human Race"](#) ("La pire erreur de l'histoire humaine"), les élèves vont dans un premier temps, en groupe, vérifier la source du document :
  - a. Qui est l'auteur ?
  - b. Quel est son domaine d'expertise / degré d'expérience ?
  - c. Quel est le rapport entre la source d'un document et son importance ? Pertinence ? Validité ? Ce document est-il biaisé ?
22. Faire lire aux élèves ["The Worst Mistake in the History of the Human Race"](#) ("La pire erreur de l'histoire humaine").
23. Pendant qu'ils lisent, demandez aux élèves d'annoter le document en :
  - a. numérotant chaque paragraphe (Il devrait y avoir 9 paragraphes au total)
  - b. entourant le vocabulaire nouveau et inconnu

- c. soulignant et surlignant les phrases clés
  - d. mettant une étoile sur chaque détail important
24. Mener une discussion au cours de laquelle les élèves réfléchissent aux points clés de l'article. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves à partir des quatre sources lues et de toute connaissance extérieure qu'ils peuvent avoir pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. L'agriculture est-elle meilleure que la chasse ?
  - b. Qu'est-ce qui a été le plus surprenant dans cet article ?
  - c. L'auteur explique-t-il bien comment le développement de l'agriculture nuit à notre survie et à notre existence ?
  - d. En fin de compte, êtes-vous d'accord avec Jared Diamond ou pas ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
25. Faire relire ["The Worst Mistake in the History of the Human Race"](#) ("La pire erreur de l'histoire humaine") aux élèves.
26. Cette fois, demandez aux élèves de répondre aux questions d'analyse dans la colonne de droite après avoir relu chaque section (en suivant les instructions du « 2ème tour »).
27. Demander aux élèves d'accéder à leur polycopié [Pros & Cons of Agriculture organizer](#) (le polycopié sur les avantages et les inconvénients de l'agriculture) et de remplir la section inférieure du tableau pour l'article final.
28. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour sélectionner les trois principaux « avantages » et les trois principaux « inconvénients » de l'agriculture en plaçant une étoile à côté de ces raisons dans leur version complétée de [Pros & Cons of Agriculture organizer](#) (le polycopié sur les avantages et les inconvénients de l'agriculture).
29. Remettre aux élèves une copie de [Pros and Cons Rank & Reason Organizer](#) (le polycopié « Classifier et justifier »).
1. Demander aux élèves d'écrire leurs raisons préférées, leur source et la justification de leur classement dans l'ordre du plus significatif au moins significatif (c.-à-d. que le plus grand bénéfice apporté par l'agriculture devrait être l'avantage n°1) sur le [Pros and Cons Rank & Reason Organizer](#) (le polycopié « Classifier et justifier »).
30. Animer un [jeu de débat dit des "chaises philosophiques"](#) au cours duquel les élèves prennent position sur la question de savoir si l'agriculture était plus bénéfique que la chasse. Demandez aux élèves de présenter la justification de leur position. Permettre aux élèves de changer de position ; cependant, ils doivent être en mesure de le justifier s'ils font un changement.
31. Une fois le débat terminé, afficher et poser la question suivante : « Quel rôle l'agriculture a-t-elle joué dans le développement des civilisations permanentes ? Le développement de l'agriculture a-t-il été finalement positif ou négatif pour les premières civilisations humaines ? Justifiez votre problématique avec des preuves provenant de vos sources. »
32. Demander aux élèves de répondre dans les sections récapitulatives de leur [Pros & Cons of Agriculture organizer](#) (le polycopié sur les avantages et les inconvénients de l'agriculture).

### Graphique montrant les données historiques de température depuis 18000 avant notre ère





Le graphique montre les changements de température au cours des 18 000 dernières années. L'axe horizontal indique les années avant le présent (B.P. = A.A., avant aujourd'hui). L'axe vertical montre les changements de température par rapport à la température globale moyenne actuelle.

Créé pour le New York K-12 Social Studies Toolkit par Agate Publishing, Inc., 2015.  
Adapté de J. A. Eddy, OIES, et R. S. Bradley, University of Massachusetts, Earthquest, Spring 1991.

Les avantages et inconvénients de l'agriculture

	Avantages	Inconvénients
Brainstorming : Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients des premiers hommes qui adoptent l'agriculture ?		
« Les effets positifs de l'agriculture »		
« La révolution néolithique »		
« Du statut de chasseur à celui de berger »		

« La pire erreur  
de l'histoire de la  
race humaine »

Résumé :

**Les avantages et inconvénients de l'agriculture (complété)**

	<b>Avantages</b>	<b>Inconvénients</b>
<b>Brainstorming : Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients des premiers hommes qui adoptent l'agriculture ?</b>	<p>Beaucoup de nourriture</p> <p>Moins de danger que la chasse</p>	<p>Conflit sur l'accès à l'approvisionnement alimentaire</p> <p>Les conditions météorologiques pourraient endommager les cultures</p>
<b>« Les effets positifs de l'agriculture »</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La spécialisation a permis aux humains de devenir des experts grâce à l'émergence d'artistes, de chefs politiques, de scribes, etc.</li> <li>2. Domestication du blé, du maïs et du riz</li> <li>3. L'agriculture mène à la création de la civilisation</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Certains membres de la société ont travaillé plus dur que d'autres</li> <li>2. Des guerres et des combats peuvent avoir éclaté à propos du contrôle des terres</li> </ol>
<b>« La révolution néolithique »</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Développement d'installations permanentes</li> <li>2. L'établissement de classes sociales</li> <li>3. De nouvelles technologies ont été développées</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trop de gens se sont installés au même endroit</li> <li>2. Le statut social des femmes a diminué</li> </ol>
<b>« Du statut de chasseur à celui d'éleveur »</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les nomades se sédentarisent</li> <li>2. Domestication d'animaux spécifiques pour fournir de la viande</li> <li>3. Culture du grain</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rester au même endroit peut avoir un effet négatif sur l'environnement</li> <li>2. L'élevage d'animaux expose les humains aux maladies</li> <li>3. Choix alimentaires limités</li> </ol>

« La pire erreur de l'histoire de la race humaine »

1. Des aliments plus abondants et plus variés
2. Meilleurs outils et biens matériels
3. L'énergie vient du pétrole et des machines, pas de la sueur
4. Vie plus longue et plus saine

1. Inégalité sociale
2. Inégalité hommes/femmes
3. Maladie
4. Épuisement des sols

**Résumé :**

*L'agriculture a apporté une variété d'avantages aux premières sociétés humaines. Elle a permis aux communautés nomades de s'installer dans une zone et de développer des savoirs spécialisés sur la culture des plantes. Elle a également fourni un approvisionnement alimentaire plus important et plus varié à ces zones sédentaires. Des connaissances spécialisées élargies ont émergé lorsque les humains sédentaires ont inventé de nouveaux outils qui ont amélioré la vie. Biologiquement, l'agriculture a prolongé la vie des premiers humains. Cependant, tous les aspects de l'agriculture n'étaient pas bénéfiques. Le travail n'était pas réparti uniformément dans la société et exigeait un travail plus long et plus intensif physiquement que la chasse et la cueillette. La surpopulation d'une zone habitée créait également des conflits si l'approvisionnement alimentaire était trop faible ou si des catastrophes naturelles frappaient une zone. La culture d'une zone sur de longues périodes a épuisé le sol de nutriments vitaux et les animaux utilisés pour reconstituer les nutriments par le compost, bien qu'apportant des sources de nourritures supplémentaires, ont également propagé des maladies.*

Sources secondaires concernant la révolution néolithique

**ARTICLE 1**

**“Les effets positifs de l'agriculture”**

Source - [http://www.waldeneffect.org/blog/The\\_positive\\_effects\\_of\\_agriculture/](http://www.waldeneffect.org/blog/The_positive_effects_of_agriculture/)

Les résultats de [Neolithic Revolution](#) (la révolution néolithique) ont été marquants. Du côté des éléments positifs, un agriculteur a pu cultiver plus de nourriture qu'il n'en avait besoin pour nourrir sa famille, et donc pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, nous avons vu une forme de **spécialisation**. Les sociétés agricoles ont pu soutenir des dirigeants, des artistes, des artisans, des prêtres, des **scribes** et des soldats, dont aucun n'avait à se soucier beaucoup de la provenance de sa nourriture.

Nous avons également eu le temps de créer de nouveaux outils et technologies. Le premier exemple d'écriture a vu le jour dans le Croissant fertile, probablement comme méthode d'enregistrement des informations sur la propriété et la production de la terre. En fait, vous pouvez suivre le parcours de l'agriculture jusqu'à nos jours, retracer la **domestication** du blé, du maïs et du riz jusqu'à la plupart des réalisations les plus marquantes de l'humanité.

L'agriculture a pratiquement créé la civilisation telle que nous la connaissons. En fait, selon la définition anthropologique de la civilisation, l'agriculture était une condition préalable à la civilisation dans toutes les régions du monde.

**Question à prendre en considération :**

**S'il fallait choisir la plus importante des déclarations dans le passage ci-dessus, quelle serait-elle ? Soulignez / entourez-la. Soyez prêt à justifier votre réponse.**

**Spécialisation :** la pratique de maîtriser une compétence afin qu'ils puissent se concentrer sur la création d'une seule chose vraiment bien au lieu d'avoir à être vraiment bon dans tout.

**Scribes :** Habituellement, des anciens qui ont documenté des événements historiques et étaient des gardiens de registres.

**Domestication :** le processus d'appropriation, généralement à usage humain.

**ARTICLE 2**

**“La révolution néolithique”**

Source : - <http://www.regentsprep.org/regents/global/themes/change/neo.cfm>

La **révolution néolithique** a été un changement fondamental dans le mode de vie des gens. Le passage de la chasse et de la cueillette à l'agriculture a conduit à des installations permanentes, à l'établissement de classes sociales et à l'éventuelle montée des civilisations. La révolution néolithique est un tournant majeur dans l'histoire de l'humanité.

**Les grandes découvertes**

Vers 10 000 avant notre ère, les humains ont commencé à **cultiver** et à domestiquer certains animaux. C'était un changement par rapport au système de chasse et de cueillette qui avait permis la survie des humains depuis les temps les plus reculés. En conséquence, des sédentarisation permanentes ont été établies. Les villages néolithiques ont continué de répartir le travail entre les hommes et les femmes. Cependant, le statut des femmes a décliné car les hommes ont pris la tête dans la plupart des domaines de ces premières sociétés.

Les villages étaient généralement dirigés par un Conseil des Anciens composé des chefs des différentes familles du village. Certains de ces villages peuvent avoir eu un chef ancien comme dirigeant unique. Lorsque les ressources se sont **raréfiées**, la guerre entre les villages s'est intensifiée. Pendant la guerre, certains hommes ont acquis une **stature** de grands guerriers. Cela s'est généralement transféré à la vie du village, ces guerriers devenant les dirigeants de la société. Les premières divisions de classe sociale se sont développées en conséquence. La classe sociale d'une personne était généralement déterminée par le travail qu'elle faisait, comme fermier, artisan, prêtre et guerrier. Selon la société, les prêtres et les guerriers étaient généralement au sommet, avec les agriculteurs et les artisans au bas.

De nouvelles technologies ont été développées en réponse au besoin de meilleurs outils et armes pour correspondre au nouveau mode de vie. Les agriculteurs néolithiques ont créé un calendrier simple pour suivre la plantation et la récolte. Ils ont également développé des outils métalliques simples tels que des charrues, pour les aider dans leur travail. Certains groupes peuvent même avoir utilisé des animaux pour tirer ces charrues, ce qui facilitait encore le travail. Les armes métalliques ont été développées car les villages avaient besoin de protéger leurs précieuses ressources.

**Effets**

La révolution néolithique a changé la façon dont les humains vivaient. L'utilisation de l'agriculture a permis aux humains de développer des installations permanentes, des classes sociales et de nouvelles technologies. Certains de ces premiers groupes se sont installés dans les vallées fertiles des fleuves Nil, Tigre-Euphrate, Jaune et Indus. Cela a abouti à la montée des grandes civilisations en Égypte, en Mésopotamie, en Chine et en Inde.

**Questions à prendre en considération :**

1. **Quel a été l'impact de l'agriculture sur les humains ?**
2. **A-t-elle créé plus d'opportunités d'égalité entre les rôles hommes/femmes ?**
3. **Qu'est-ce que la révolution néolithique ? Comment cela a-t-il radicalement changé la façon dont nous sommes devenus agriculteurs au lieu de chasseurs-cueilleurs ?**

**Cultiver** : préparer les champs pour la culture et la récolte.

**Raréfié** : en quantité limitée.

**Stature** : reconnaissance ; le respect.

### ARTICLE 3

“De chasseurs à bergers : la civilisation antique a fait un changement rapide” par **Charles Q. Choi**, *Live Science Contributor* | 28 avril 2014

Source: <http://www.livescience.com/45188-neolithic-transition-hunting-herding.html>

#### Introduction

Des os découverts dans un ancien monticule en Turquie suggèrent que les humains y ont changé leur régime alimentaire de la chasse à l'élevage en quelques siècles seulement, des découvertes qui jettent la lumière sur l'aube de l'agriculture, selon les scientifiques. L'agriculture a commencé au néolithique, ou nouvel âge de pierre, il y a environ 11500 ans. Des groupes de personnes autrefois nomades se sont installés et ont commencé à pratiquer l'agriculture et l'élevage, changeant fondamentalement la société humaine et la façon dont les gens étaient liés à la nature.

#### Domestication d'animaux spécifiques

L'équipe de recherche... a découvert que les habitants des niveaux les plus anciens du site mangeaient à l'origine un large régime de viande provenant de créatures qui peuplaient les plaines et les prairies le long de la rivière Melendiz. Cela comprenait divers petits animaux, tels que des lièvres, des poissons, des tortues, des hérissons et des perdrix, ainsi que des proies plus grosses telles que des cerfs, des sangliers, des chevaux, des chèvres, des moutons, des bœufs sauvages éteints connus sous le nom d'aurochs et l'onagre, également connu sous le nom d'âne sauvage asiatique.

Cependant, vers 8200 av. J.-C., la viande dans le régime alimentaire a massivement basculé vers les moutons et les chèvres. Ces animaux constituaient autrefois moins de la moitié de tous les restes squelettiques sur le site, mais ont progressivement augmenté de 85 à 90 pour cent de ces os, les os de mouton étant plus nombreux que les restes de chèvre par un facteur de trois ou plus. Les jeunes moutons et chèvres mâles ont été tués sélectivement, probablement pour leur viande, laissant les femelles et certains mâles pour élever plus de bétail.

De plus, l'analyse des excréments dans le monticule a révélé que des animaux herbivores étaient détenus à l'intérieur du village, probablement entre les bâtiments. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les habitants de cette région sont passés de la chasse à l'élevage en quelques siècles seulement.

#### Changements dans le mode de vie et la culture

La culture du grain a peut-être joué un rôle majeur dans le passage de la chasse à l'élevage, a déclaré l'auteur principal de l'étude Mary Stiner, archéologue à l'Université de l'Arizona à Tucson.

"Si les gens deviennent plus **sédentaires** pour profiter des céréales, ils ont **tendance** à manger ce qui se trouve à proximité, et les meilleurs et les plus grands types de gibiers seront ciblés en premier", a déclaré Stiner à Live Science. « Finalement, les gens devront voyager plus loin pour obtenir de gros animaux. L'alternative est d'élever des animaux soi-même.

Dans les études qui suivront, les chercheurs aimeraient examiner les conséquences de la détention d'animaux en captivité dans le village pour les personnes.

**Charles Q. Choi** : journaliste scientifique pour le magazine en ligne « The Scientific American » depuis 2005. Il a publié plus de 200 articles sur tout ce qui concerne la santé, la science, la technologie, la médecine et l'évolution. Il a également contribué à « Popular Mechanics », « Business Insider », au « New York Times », à « Wired » et à « Popular Science ».

**Sédentaire** : immobile ; restant au même endroit.

**Tendance** : Position par défaut ; la plus probable



"Quels avantages et problèmes cela a-t-il apporté ?" dit Stiner. « Leur nutrition et leur santé se sont-elles améliorées ? Ont-ils souffert de maladies provenant du bétail ? Comment les gens ont-ils réorganisé leur travail pour s'assurer que les animaux étaient nourris ? Quels types de modifications structurelles ont été apportées au site pour protéger et restreindre ces animaux ? "

Stiner, Özbaşaran et leurs collègues ont détaillé leurs résultats en ligne aujourd'hui (28 avril) dans la revue Proceedings of the National Academy of Sciences.

**Questions à prendre en considération :**

**1. Comment les animaux domestiqués nous ont-ils aidés à être en meilleure santé ?**

*En fin de compte, non, parce que les animaux domestiqués ont participé à la propagation de maladies.*

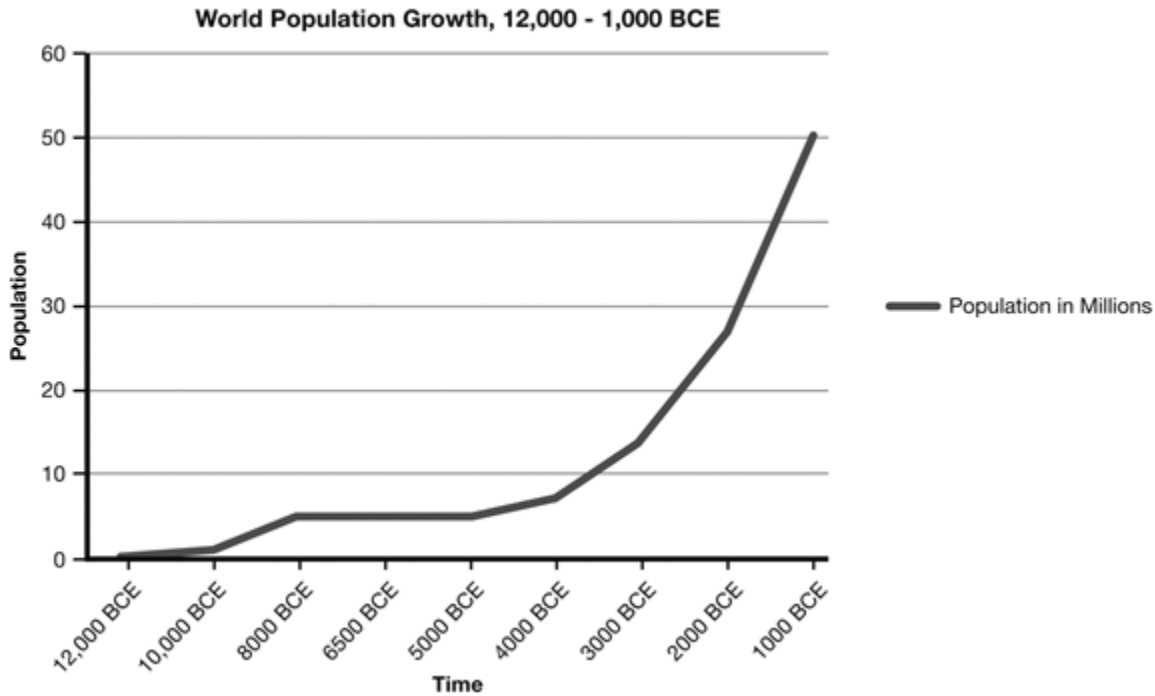
**2. Qu'est-ce qui est significatif à propos des types d'animaux qui ont été domestiqués ?**

*Ils fournissent tous un type de source de nourriture ou une source de nourriture multiple pour les groupes sédentarisés.*

**3. Comment ces nouveaux régimes ont-ils aidé à l'établissement de communautés ?**

*Ils ont fourni des sources de nourriture supplémentaires, augmentant la quantité de nourriture disponible pour une communauté sédentaire.*

**Graphique des changements de population au cours de la période néolithique,  
« Croissance de la population mondiale », 12 000 à 1 000 avant notre ère**



Créé par New York K-12 Social Studies Toolkit par Agate Publishing, Inc., 2015.

Adapté de Colin McEvedy et Richard Jones, *Atlas of World Population History*. New York : Facts on File, 1978 : pp. 342–351.

**Organisateur graphique concernant la révolution néolithique**

**Consignes :** Lorsque chaque passage est lu à voix haute, annoter le passage en utilisant les méthodes suivantes :

- a. **Entourer** les mots que vous ne connaissez pas.
- b. Souligner l'idée principale
- c. Questions : Mettre un **point d'interrogation** sur les passages qui ne sont pas très clairs.
- d. Écrire un +/- à côté des détails importantes/preuves qui démontrent un avantage ou un inconvénient de l'agriculture

**Instructions :** À l'aide de vos articles sur l'agriculture et l'agriculture, répondez aux questions suivantes ci-dessous.

Question	Réponse :	
1. Selon l'article intitulé « Les <b>effets positifs de l'agriculture</b> », énumérer quatre avantages de l'agriculture.	a)	b)
	c)	d)
<p><b>“Les effets positifs de l’agriculture”</b></p> <p>2. Le deuxième paragraphe stipule : « En fait, vous pouvez suivre le parcours de l'agriculture jusqu'à nos jours, retracer la <b>domestication</b> du blé, du maïs et du riz jusqu'à la plupart des réalisations les plus marquantes de l'humanité. »</p> <p>En fonction de la manière dont le mot en gras est utilisé, quelles sont les autres choses qui peuvent être <b>domestiquées</b> ?</p>		
<p><b>“La révolution néolithique”</b></p> <p>3. L'ère néolithique a produit plusieurs nouvelles idées et concepts.</p> <p>Écrivez-en deux et expliquez en quoi ils ont été bénéfiques.</p>	1.	
	2.	
<p><b>“La révolution néolithique”</b></p> <p>4. D'après le paragraphe 4, la rareté des ressources est un problème. Citez les éléments du texte qui abordent ce problème.</p>		

<p><b><u>“De chasseurs à bergers : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b></p> <p>5. Selon le deuxième paragraphe, de nombreux petits animaux étaient chassés le long de la rivière Melendiz.</p> <p>En vous basant sur cela, pourquoi une civilisation serait-elle construite le long d'un cours d'eau ?</p>	
<p><b><u>“De chasseurs à bergers : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b></p> <p>6. L'agriculture nécessite de la stratégie et de la science. Quel type de science et de stratégie les premiers agriculteurs ont-ils utilisé pour augmenter la population animale ?</p>	
<p><b><u>“De chasseurs à bergers : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b></p> <p>7. Qu'est-ce qui est important dans les types d'animaux consommés par les agriculteurs ? Quel impact cela a-t-il eu sur les personnes formant des communautés ?</p>	
<p><b><u>“De chasseurs à bergers : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b></p> <p>8. Sur la base de cet article, « Les sociétés agricoles ont-elles aidé notre alimentation ? » Expliquez pourquoi ou pourquoi pas en utilisant un élément de preuve tiré des articles étudiés.</p>	

**Question de réflexion :** Les trois articles traitent principalement des bienfaits pour la santé des sociétés de chasseurs-cueilleurs et d'agriculteurs.

Cependant, une société ne peut pas être soutenue *uniquement* par des personnes en bonne santé. Quelles autres nécessités doivent être satisfaites et comment celles-ci pourraient-elles soutenir et maintenir les modes de vie d'une société ?

**Organisateur graphique concernant la révolution néolithique (complété)**

**Consignes :** Lorsque chaque passage est lu à voix haute, annoter le passage en utilisant les méthodes suivantes :

- Entourer les mots que vous ne connaissez pas.
- Souligner l'idée principale
- Questions : Mettre un **point d'interrogation** sur les passages qui ne sont pas très clairs.
- Écrire un +/- à côté des détails importantes/preuves qui démontrent un avantage ou un inconvénient de l'agriculture

Instructions : À l'aide de vos articles sur l'agriculture et l'agriculture, répondez aux questions suivantes ci-dessous.	
Question	Réponse :
1. Selon l'article intitulé « Les <b>effets positifs de l'agriculture</b> », énumérer quatre avantages de l'agriculture ?	a) Spécialisation
	b) Nouveaux outils et nouvelles technologies
<p><b>“Les effets positifs de l'agriculture”</b></p> <p>2. Le deuxième paragraphe stipule : « En fait, vous pouvez suivre le parcours de l'agriculture jusqu'à nos jours, retracer la <b>domestication</b> du blé, du maïs et du riz jusqu'à la plupart des réalisations les plus marquantes de l'humanité. »</p> <p>En fonction de la manière dont le mot en gras est utilisé, quelles sont les autres choses qui peuvent être <b>domestiquées</b> ?</p>	c) Domestication du blé, du maïs et du riz
	d) Plus de nourriture est cultivée que nécessaire pour nourrir les familles
<p><b>“La révolution néolithique”</b></p> <p>3. L'ère néolithique a produit plusieurs nouvelles idées et concepts.</p> <p>Écrivez-en deux et expliquez en quoi ils ont été bénéfiques.</p>	L'établissement de communautés sédentaires permanentes – ce nouveau concept a permis de développer un système social où il y avait suffisamment de nourriture et le travail était distribué.
	Le développement de nouvelles technologies - les agriculteurs ont créé un calendrier simple pour suivre leurs plantations et récoltes, développé des outils agricoles, des charrues et des armes métalliques pour protéger leurs ressources.

<p><b><u>“La révolution néolithique”</u></b>          4. D'après le paragraphe 4, la rareté des ressources est un problème. Citez les éléments du texte qui abordent ce problème.</p>	<p>La guerre entre les villages pour les ressources a produit de grands guerriers qui sont devenus les chefs de leurs villages. Ce changement de pouvoir et d'influence afin de préserver les ressources du village a entraîné une division en classes sociales. « La classe sociale d'une personne était généralement déterminée par le travail qu'elle faisait, par exemple fermier, artisan, prêtre et guerrier. »</p>
<p><b><u>“De chasseur à berger : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b>          5. Selon le deuxième paragraphe, de nombreux petits animaux étaient chassés le long de la rivière Melendiz.           En vous basant sur cela, pourquoi une civilisation serait-elle construite le long d'un cours d'eau ?</p>	<p>La civilisation a été construite le long de cours et plans d'eau afin d'accéder à des proies plus petites et plus faciles pour obtenir de la viande. La proximité de sources d'eau offrait également un sol fertile pour la plantation et la culture des céréales, ainsi que de l'eau potable.</p>
<p><b><u>“De chasseur à berger : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b>           6. L'agriculture nécessite de la stratégie et de la science. Quel type de science et de stratégie les premiers agriculteurs ont-ils utilisé pour augmenter la population animale ?</p>	<p>Les agriculteurs ont fait preuve de stratégie dans leurs pratiques d'élevage en choisissant soigneusement les animaux à abattre pour leur alimentation. « Les jeunes moutons et chèvres mâles ont été tués de manière sélective, laissant les femelles et certains mâles élever plus de bétail. »</p>
<p><b><u>“De chasseur à berger : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b>           7. Qu'est-ce qui est important dans les types d'animaux consommés par les agriculteurs ? Quel impact cela a-t-il eu sur les personnes formant des communautés ?</p>	<p>Les agriculteurs ont choisi de domestiquer et d'élever des animaux herbivores parce qu'ils étaient plus faciles à nourrir et à garder captifs dans les colonies. Cela a changé leur régime alimentaire d'une variété de viande à des viandes principalement de moutons et de chèvres. Les agriculteurs sont devenus une société sédentaire.</p>
<p><b><u>“De chasseur à berger : la civilisation antique a fait un changement rapide”</u></b>           8. Sur la base de cet article, « Les sociétés agricoles ont-elles aidé notre alimentation ? » Expliquez pourquoi ou pourquoi pas en utilisant un élément de preuve tiré des articles étudiés.</p>	<p>Bien que cet article indique clairement qu'il y a eu un passage de la chasse à l'élevage, il n'est pas clair si les chercheurs pensent que cela a aidé ou nui à notre alimentation. Selon le texte, « Si les gens deviennent plus sédentaires pour profiter des céréales, ils ont tendance à manger ce qui se trouve à proximité, et les meilleurs et les plus grands types de gibiers seront ciblés en premier ... » Ce changement a contribué à une alimentation plus consistante par l'élevage et l'agriculture, mais pas nécessairement plus sain.</p>

**Question de réflexion :** Les trois articles traitent principalement des bienfaits pour la santé des sociétés de chasseurs-cueilleurs et d'agriculteurs.

Cependant, une société ne peut pas être soutenue uniquement par des personnes en bonne santé. Quelles autres nécessités doivent être satisfaites et comment celles-ci pourraient-elles soutenir et maintenir les modes de vie d'une société ?

Afin de soutenir et de maintenir le style de vie d'une société, il doit y avoir une emphase claire sur l'égalité sociale et l'égalité des chances. Tous les membres d'une société doivent être considérés comme ayant une valeur égale. En outre, une société ne doit pas considérer la santé comme seulement la possibilité de manger régulièrement, mais que la nourriture disponible pour tous les aide à vivre plus longtemps et à devenir plus fort.



Extrait de “La pire erreur de l’histoire de l’humanité”, par Jared Diamond

**Instructions pour le premier tour :** Pendant que l’enseignant lit le texte ci-dessous, annoter en utilisant les stratégies suivantes. Pour obtenir de l’aide sur le vocabulaire, consulter les notes de bas de page au bas de chaque page pour les mots en gras et numérotés dans le texte.

- Numéroter chaque paragraphe
- Entourer le vocabulaire que vous ne connaissez pas
- Souligner ou surligner les mots clés
- Signaler chaque détail important par une étoile

**Instructions pour le deuxième tour :** Relire chaque section. À la fin de chaque section, répondre aux questions d’orientation dans la colonne de droite.

Texte à discuter (version pour l’étudiant)	Questions d’orientation
<p><b>L’archéologie (1)</b> est en train de démolir [l’une de nos croyances les plus sacrées] : l’idée selon laquelle l’histoire humaine au cours du dernier million d’années a été <b>une longue histoire de progrès</b>. En particulier, des découvertes récentes suggèrent que l’adoption de l’agriculture, soi-disant notre pas le plus décisif vers une vie meilleure, a été à bien des égards une <b>catastrophe (2)</b> dont nous ne nous sommes jamais remis. De l’agriculture est venue une grande inégalité sociale et entre les sexes, des maladies et le <b>despotisme (3)</b>, qui maudissent notre existence.</p>	<p>Qu’entend l’auteur par « une longue histoire de progrès » ?</p> <p>Quelles sont quatre conséquences négatives de l’adoption de l’agriculture ?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1)</li> <li>2)</li> <li>3)</li> <li>4)</li> </ol>
<p>En premier lieu, les preuves contre cette interprétation sembleront <b>irréfutables (4)</b> aux Américains [du XXI<sup>e</sup> siècle]. Nous sommes mieux lotis à presque tous les égards que les gens du Moyen Âge, qui à leur tour avaient plus de facilité que les hommes des cavernes, qui à leur tour étaient mieux lotis que les singes. Faites tout simplement le compte de nos avantages. Nous apprécions les aliments les plus <b>abondants (5)</b> et les plus variés, les meilleurs outils et biens matériels, des vies parmi les plus longues et les plus saines de l’histoire. Nous sommes pour la majorité à l’abri de la famine et des prédateurs. Nous tirons notre énergie du pétrole et des machines, pas de notre sueur. [Qui] d’entre nous échangerait sa vie contre celle d’un paysan médiéval, d’un homme des cavernes ou d’un singe ?</p>	<p>Souligner la phrase dans ce paragraphe qui représente l’opinion que l’histoire humaine a été une longue histoire de progrès.</p> <p>Identifiez quatre avantages que nous avons, mais que nos ancêtres n’avaient pas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1)</li> <li>2)</li> <li>3)</li> <li>4)</li> </ol> <p>Pourquoi pensez-vous que nous avons ces avantages ?</p>

<p>Pendant la plus grande partie de notre histoire, nous nous sommes nourris de la chasse et de la cueillette : nous avons chassé des animaux sauvages et recherché des plantes sauvages. C'est une vie que les philosophes ont traditionnellement considérée comme méchante, brutale et courte. Puisqu'aucune nourriture n'est cultivée et que peu est stockée, il n'y a (de ce point de vue) aucun <b>répit (6)</b> contre la lutte qui recommence chaque jour pour trouver des aliments sauvages et éviter de mourir de faim. Notre évasion de cette misère a été facilitée il y a seulement 10 000 ans, lorsque, dans différentes parties du monde, les gens ont commencé à <b>domestiquer</b> les plantes et les animaux. La révolution agricole s'est étendue jusqu'à aujourd'hui, elle est presque universelle et peu de tribus de chasseurs-cueilleurs survivent.</p>	<p>Qu'est-ce qui était si difficile dans la chasse et la cueillette ? Pourquoi tant de gens pensent-ils aujourd'hui que la vie des chasseurs et des cueilleurs était si difficile ? Citez des preuves textuelles pour étayer votre réponse.</p> <p>D'après ce paragraphe, quelle action humaine a déclenché la révolution agricole ?</p>
<p>Pourquoi presque tous nos ancêtres chasseurs-cueilleurs ont-ils adopté l'agriculture ? L'agriculture est un moyen efficace d'obtenir plus de nourriture avec moins de travail. Les cultures plantées rapportent beaucoup plus de tonnes de nourriture à l'hectare que les racines et les baies sauvages... Puisque les récoltes peuvent être stockées, et comme il faut moins de temps pour cueillir de la nourriture dans un jardin que pour la trouver dans la nature, l'agriculture nous a donné du temps libre que les chasseurs-cueilleurs n'ont jamais eu. C'est donc l'agriculture qui nous a permis de construire des bâtiments complexes et de composer [de la grande musique].</p>	<p>Comment l'adoption de l'agriculture a-t-elle permis aux gens de « construire des bâtiments complexes et de composer de la grande musique » ?</p>
<p>Les chasseurs-cueilleurs modernes sont-ils vraiment plus mal lotis que les agriculteurs ? Dispersés à travers le monde, plusieurs dizaines de groupes de soi-disant primitifs, comme les <b>bushmen du Kalahari (7)</b>, continuent à survivre ainsi. Il s'avère que ces personnes ont beaucoup de temps libre, dorment beaucoup et travaillent moins dur que leurs voisins agriculteurs. Par exemple, le temps moyen consacré chaque semaine à se procurer de la nourriture n'est que de 12 à 19 heures pour un groupe de Bushmen, de 14 heures ou moins pour les nomades Hadza de Tanzanie. Un Bushman, lorsqu'on lui a demandé pourquoi il n'avait pas <b>imité</b> les tribus voisines en adoptant l'agriculture, a répondu : « Pourquoi le devrions-nous, alors qu'il y a tant de noix mongongo dans le monde ?</p>	<p>D'après le reste du paragraphe, quelle est la réponse à la question qui commence le paragraphe ? Expliquer.</p>

<p>Alors que les agriculteurs se concentrent sur les cultures riches en glucides comme le riz et les pommes de terre, le mélange de plantes et d'animaux sauvages dans l'alimentation des chasseurs-cueilleurs survivants fournit plus de protéines et un meilleur équilibre des autres nutriments. Dans une étude, l'apport alimentaire quotidien moyen des Bushmen (pendant un mois où la nourriture était abondante) était de 2 140 calories et 93 grammes de protéines, bien supérieur à l'apport quotidien recommandé pour les personnes de leur taille. Il est presque inconcevable que les Bushmen, qui mangent environ 75 plantes sauvages, puissent mourir de faim comme l'ont fait des centaines de milliers d'agriculteurs irlandais et leurs familles pendant la famine de pommes de terre des années 1840 ...</p>	<p>Nous pouvons déduire de ce paragraphe que dans les années 1840, le régime alimentaire irlandais moyen contenait <b>plus de variété / moins de variété</b> [choisir une réponse] que celle du chasseur / cueilleur moyen aujourd'hui. Réécrivez votre phrase ci-dessous et citez des preuves textuelles pour étayer votre réponse.</p> <p>Sur la base des preuves contenues dans ce paragraphe, les chasseurs et les cueilleurs pourraient soutenir l'idée que leur mode de vie est supérieur à celui des agriculteurs parce que [terminer cette phrase]...</p>
<p>Un exemple clair de ce que les <b>paléopathologistes (8)</b> ont appris des squelettes concerne les changements historiques de hauteur. Des squelettes de Grèce et de Turquie montrent que la taille moyenne des cueilleurs vers la fin de la période glaciaire était de 1,75m pour les hommes (si l'on veut être généreux), de 1,65m pour les femmes. Avec l'adoption de l'agriculture, la hauteur s'est effondrée et, vers 3000 ans avant J.-C., elle avait atteint un minimum de seulement 1,60 m pour les hommes, 1,52m pour les femmes. À l'époque classique, les tailles montaient à nouveau très lentement, mais les Grecs et les Turcs modernes n'ont toujours pas retrouvé la taille moyenne de leurs lointains ancêtres.</p>	<p>D'après ce que vous avez lu jusqu'à présent sur les chasseurs et les cueilleurs, quelle est l'une des raisons pour lesquelles les chasseurs et les cueilleurs avaient tendance à être plus grands que les premiers agriculteurs ? Utiliser des preuves textuelles pour étayer votre réponse.</p>
<p>Un autre exemple de paléopathologie à l'œuvre est l'étude des squelettes indiens des tumulus des vallées de l'Illinois et de l'Ohio ... Par rapport aux chasseurs-cueilleurs qui les ont précédés, les agriculteurs ont eu une augmentation de près de 50 pour cent des défauts au niveau de l'<b>émail (9)</b> indicatifs de malnutrition, une multiplication par quatre de l'anémie ferriprive, une multiplication par trois des lésions osseuses reflétant en général une maladie infectieuse, et une augmentation des conditions <b>dégénératives (10)</b> de la colonne vertébrale, reflétant probablement un travail physique intense. « L'espérance de vie à la naissance dans la communauté pré-agricole était d'environ vingt-six ans », dit Armelagos, « mais dans la communauté post-agricole, elle était de dix-neuf ans. Ces épisodes de stress nutritionnel et de maladies infectieuses affectaient donc gravement leur capacité à survivre."</p>	<p>Dans ce passage, Diamond tente de fournir la preuve que les êtres humains sont _____ depuis le début de la révolution agricole.</p>

<p>Les preuves suggèrent que les Indiens de <b>Dickson Mounds (11)</b>, comme beaucoup d'autres peuples primitifs, se sont mis à l'agriculture non pas par choix mais par nécessité afin de nourrir leur nombre sans cesse croissant. « Je ne pense pas que la plupart des chasseurs-cueilleurs cultivaient avant d'être obligés de le faire, et quand ils se sont tournés vers l'agriculture, ils ont échangé la qualité contre la quantité », explique Mark Cohen de l'Université d'État de New York à Plattsburgh, co-rédacteur de l'un des principaux livres sur le terrain, <i>La paléopathologie aux origines de l'agriculture</i>. Les chasseurs-cueilleurs pratiquaient le style de vie le plus réussi et le plus durable de l'histoire de l'humanité. En revanche, nous sommes toujours aux prises avec le désordre dans lequel l'agriculture nous a plongés, et nous ne savons pas si nous pouvons le résoudre ...</p>	<p>Souligner la phrase où l'auteur utilise l'expression « échanger la qualité contre la quantité ». Que signifie « échanger la qualité contre la quantité » ?</p> <p>Pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'inclure des informations sur les habitants des Dickson Mounds ? À quoi cela sert-il dans le texte ?</p>
--	--

**Vocabulaire :**

- (1) **L'archéologie (n.m.)** : L'étude de l'histoire humaine et de la préhistoire grâce à la fouille de sites et l'analyse d'artefacts.
- (2) Une **catastrophe (n.f.)** : un terrible événement qui provoque en général la perte de vies humaines.
- (3) Le **despotisme (n.m.)** : l'exercice d'un pouvoir absolu, souvent de manière oppressive et cruelle.
- (4) **irréfutables (adj.)** : qui ne peuvent pas être réfutées, refusées, qui ont été clairement prouvées.
- (5) **abondants (adj.)** : qui abondent, qui sont en grande quantité.
- (6) Le **répit (n.m.)** : arrêt, pause, repos.
- (7) Les **bushmen du Kalahari** : **Le Kalahari est une immense bande de savane semi-désertique qui s'étend sur une grande partie du sud de l'Afrique. Les bushmen (les San, en français) est le nom du peuple qui mène une vie de chasseurs-cueilleurs sur ce territoire.**
- (8) La **paléopathologie** est l'étude des maladies antiques.
- (9) L'**émail (n.m.)** : Substance transparente extrêmement dure, qui recouvre les dents et les os.
- (10) **dégénératives(10) (adj.)** : qui s'empirent, qui deviennent de pire en pire.
- (11) Les Indiens de **Dickson Mounds** : **Dickson Mounds est le site d'un village de natifs américains et de tumulus situé en Illinois. Il s'agit d'un large site d'inhumation contenant au moins deux cimetières, dix tumulus superposés et un monticule de plate-forme. Le site de Dickson Mounds a été fondé vers 800 de notre ère et a été utilisé jusqu'après 1250 de notre ère. Le site a été nommé en l'honneur de Don Dickson, qui en a commencé l'excavation en 1927 et qui a ouvert un musée privé qui opérait auparavant sur le site.**

Extrait de “La pire erreur de l’histoire de l’humanité” par Jared Diamond (complété)

**Instructions pour le premier tour :** Pendant que l’enseignant lit le texte ci-dessous, annoter en utilisant les stratégies suivantes. Pour obtenir de l’aide sur le vocabulaire, consulter les notes de bas de page au bas de chaque page pour les mots en gras et numérotés dans le texte.

- a. Numéroté chaque paragraphe
- b. Entourer le vocabulaire que vous ne connaissez pas
- c. Souligner ou surligner les mots clés
- d. Signaler chaque détail important par une étoile

**Instructions pour le deuxième tour :** Relire chaque section. À la fin de chaque section, répondre aux questions d’orientation dans la colonne de droite.

Texte à discuter (version pour l’élève)	Questions d’orientation
<p><b>L’archéologie</b> est en train de démolir [l’une de nos croyances les plus sacrées] : l’idée selon laquelle l’histoire humaine au cours du dernier million d’années a été <b>une longue histoire de progrès</b>. En particulier, des découvertes récentes suggèrent que l’adoption de l’agriculture, soi-disant notre pas le plus décisif vers une vie meilleure, a été à bien des égards une <b>catastrophe</b> dont nous ne nous sommes jamais remis. De l’agriculture est venue une grande inégalité sociale et entre les sexes, des maladies et le <b>despotisme</b>, qui maudissent notre existence.</p>	<p>Qu’entend l’auteur par « une longue histoire de progrès » ?</p> <p><b>L’auteur veut dire que l’histoire humaine implique généralement le progrès de l’homme.</b></p> <p>Quelles sont quatre conséquences négatives de l’adoption de l’agriculture ?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>L’inégalité sociale</b></li> <li>2) <b>L’inégalité hommes/femmes</b></li> <li>3) <b>Les maladies</b></li> <li>4) <b>Le despotisme</b></li> </ol>
<p>En premier lieu, les preuves contre cette interprétation sembleront <b>irréfutables</b> aux Américains [du XXI<sup>e</sup> siècle]. <b>Nous sommes mieux lotis à presque tous les égards que les gens du Moyen Âge, qui à leur tour avaient plus de facilité que les hommes des cavernes, qui à leur tour étaient mieux lotis que les singes.</b> Faites tout simplement le compte de nos avantages. Nous apprécions les aliments les plus <b>abondants</b> et les plus variés, les meilleurs outils et biens matériels, des vies parmi les plus longues et les plus saines de l’histoire. La plupart d’entre nous sont à l’abri de la famine et des prédateurs. Nous tirons notre énergie du pétrole et des machines, pas de notre sueur. [Qui] d’entre nous échangerait sa vie contre celle d’un paysan médiéval, d’un homme des cavernes ou d’un singe ?</p>	<p>Souligner la phrase dans ce paragraphe qui représente l’opinion que l’histoire humaine a été une longue histoire de progrès.</p> <p>Identifiez quatre avantages que nous avons mais que nos ancêtres n’avaient pas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Une nourriture abondante et variée</b></li> <li>2) <b>De meilleurs outils et de meilleurs biens matériels</b></li> <li>3) <b>De longues vies en bonne santé</b></li> <li>4) <b>De l’énergie venant du pétrole et des machines</b></li> </ol> <p>Pourquoi pensez-vous que nous avons ces avantages ?</p> <p><b>Ces avantages sont principalement dus à la révolution agricole.</b></p>

<p>Pendant la plus grande partie de notre histoire, nous nous sommes nourris de la chasse et de la cueillette : nous avons chassé des animaux sauvages et recherché des plantes sauvages. C'est une vie que les philosophes ont traditionnellement considérée comme méchante, brutale et courte. Puisqu'aucune nourriture n'est cultivée et que peu est stockée, il n'y a (de ce point de vue) aucun <b>répit</b> de la lutte qui recommence chaque jour pour trouver des aliments sauvages et éviter de mourir de faim. Notre évasion de cette misère a été facilitée il y a seulement 10 000 ans, lorsque, dans différentes parties du monde, les gens ont commencé à <b>domestiquer</b> les plantes et les animaux. La révolution agricole s'est étendue jusqu'à aujourd'hui, elle est presque universelle et peu de tribus de chasseurs-cueilleurs survivent.</p>	<p>Qu'est-ce qui était si difficile dans la chasse et la cueillette ? Pourquoi tant de gens pensent-ils aujourd'hui que la vie des chasseurs et des cueilleurs était si difficile ? Citez des preuves textuelles pour étayer votre réponse.</p> <p><b>La chasse aux animaux sauvages et la recherche de nourriture était une lutte constante mais nécessaire pour manger. "Puisqu'aucune nourriture n'est cultivée et que peu est stockée, il n'y a aucun répit de la lutte qui recommence chaque jour." Afin d'éviter la famine, tout le monde devait travailler dur tous les jours.</b></p> <p>D'après ce paragraphe, quelle action humaine a déclenché la révolution agricole ?</p> <p><b>Selon le paragraphe, les gens ont commencé à domestiquer des plantes et des animaux, ce qui a déclenché la révolution agricole.</b></p>
<p>Pourquoi presque tous nos ancêtres chasseurs-cueilleurs ont-ils adopté l'agriculture ? L'agriculture est un moyen efficace d'obtenir plus de nourriture avec moins de travail. Les cultures plantées rapportent beaucoup plus de tonnes de nourriture à l'hectare que les racines et les baies sauvages... Puisque les récoltes peuvent être stockées, et comme il faut moins de temps pour cueillir de la nourriture dans un jardin que pour la trouver dans la nature, l'agriculture nous a donné du temps libre que les chasseurs-cueilleurs n'ont jamais eu. C'est donc l'agriculture qui nous a permis de construire des bâtiments complexes et de composer [de la grande musique].</p>	<p>Comment l'adoption de l'agriculture a-t-elle permis aux gens de « construire des bâtiments complexes et de composer de la grande musique » ?</p> <p><b>L'agriculture offre un moyen d'obtenir plus de nourriture avec moins de travail, ce qui nous a donné du temps libre pour faire d'autres choses, comme l'art et l'architecture.</b></p>
<p>Les chasseurs-cueilleurs modernes sont-ils vraiment plus mal lotis que les agriculteurs ? Dispersés à travers le monde, plusieurs dizaines de groupes de soi-disant primitifs, comme les <b>bushmen du Kalahari</b>, continuent à survivre ainsi. Il s'avère que ces personnes ont beaucoup de temps libre, dorment beaucoup et travaillent moins dur que leurs voisins agricoles. Par exemple, le temps moyen consacré chaque semaine à se procurer de la nourriture n'est que de 12 à 19 heures pour un groupe de Bushmen, de 14 heures ou moins pour les nomades Hadza de Tanzanie. Un Bushman, lorsqu'on lui a demandé pourquoi il n'avait pas <b>imité</b> les tribus voisines en adoptant l'agriculture, a répondu : « Pourquoi le devrions-nous, alors qu'il y a tant de noix mongongo dans le monde ?</p>	<p>D'après le reste du paragraphe, quelle est la réponse à la question qui commence le paragraphe ? Expliquer.</p> <p><b>Les chasseurs-cueilleurs modernes ne semblent pas être plus mal lotis que les agriculteurs. Ils ont beaucoup de temps libre, dorment plus et travaillent moins dur que ceux qui cultivent.</b></p>



<p>Alors que les agriculteurs se concentrent sur les cultures riches en glucides comme le riz et les pommes de terre, le mélange de plantes et d'animaux sauvages dans l'alimentation des chasseurs-cueilleurs survivants fournit plus de protéines et un meilleur équilibre des autres nutriments. Dans une étude, l'apport alimentaire quotidien moyen des Bushmen (pendant un mois où la nourriture était abondante) était de 2 140 calories et 93 grammes de protéines, bien supérieur à l'apport quotidien recommandé pour les personnes de leur taille. Il est presque inconcevable que les Bushmen, qui mangent environ 75 plantes sauvages, puissent mourir de faim comme l'ont fait des centaines de milliers d'agriculteurs irlandais et leurs familles pendant la famine de pommes de terre des années 1840 ...</p>	<p>Nous pouvons déduire de ce paragraphe que dans les années 1840, le régime alimentaire irlandais moyen contenait <b>plus de variété / moins de variété</b> [choisir une réponse] que celle du chasseur / cueilleur moyen aujourd'hui. Réécrivez votre phrase ci-dessous et citez des preuves textuelles pour étayer votre réponse.</p> <p><b>Nous pouvons déduire de ce paragraphe que dans les années 1840, le régime alimentaire irlandais moyen était moins varié que celui du chasseur / cueilleur moyen aujourd'hui. Selon le texte, « Il est presque inconcevable que les Bushmen, qui mangent environ 75 plantes sauvages, puissent mourir de faim comme l'ont fait des centaines de milliers d'agriculteurs irlandais et leurs familles pendant la famine des pommes de terre des années 1840 ».</b></p> <p>Sur la base des preuves contenues dans ce paragraphe, les chasseurs et les cueilleurs pourraient soutenir l'idée que leur mode de vie est supérieur à celui des agriculteurs parce que [terminer cette phrase] ...</p> <p><b>Le régime alimentaire des chasseurs-cueilleurs fournit plus de protéines et un meilleur équilibre des autres nutriments que les cultures riches en glucides comme le riz et les pommes de terre que les agriculteurs cultivent et mangent.</b></p>
<p>Un exemple clair de ce que les <b>paléopathologistes</b> ont appris des squelettes concerne les changements historiques de hauteur. Des squelettes de Grèce et de Turquie montrent que la taille moyenne des cueilleurs vers la fin de la période glaciaire était de 1,75m pour les hommes (si l'on veut être généreux), de 1,65m pour les femmes. Avec l'adoption de l'agriculture, la hauteur s'est effondrée et, vers 3000 ans avant J.-C., elle avait atteint un minimum de seulement 1,60 m pour les hommes, 1,52m pour les femmes. À l'époque classique, les tailles montaient à nouveau très lentement, mais les Grecs et les Turcs modernes n'ont toujours pas retrouvé la taille moyenne de leurs lointains ancêtres.</p>	<p>D'après ce que vous avez lu jusqu'à présent sur les chasseurs et les cueilleurs, quelle est l'une des raisons pour lesquelles les chasseurs et les cueilleurs avaient tendance à être plus grands que les premiers agriculteurs ? Utiliser des preuves textuelles pour étayer votre réponse.</p> <p><b>L'une des raisons pour lesquelles les chasseurs et les cueilleurs avaient tendance à être plus grands que les premiers agriculteurs est que leur alimentation leur fournissait plus de nutriments. D'après le texte, « ... l'apport alimentaire quotidien moyen des Bushmen (pendant un mois où la nourriture était abondante) était de 2 140 calories et 93 grammes de protéines, bien plus que l'apport quotidien recommandé pour les personnes de leur taille. »</b></p>



<p>Un autre exemple de paléopathologie à l'œuvre est l'étude des squelettes indiens des tumulus des vallées de l'Illinois et de l'Ohio ... Par rapport aux chasseurs-cueilleurs qui les ont précédés, les agriculteurs ont eu une augmentation de près de 50 pour cent des défauts au niveau de l'<b>email</b> indicatifs de malnutrition, une multiplication par quatre de l'anémie ferriprive, une multiplication par trois des lésions osseuses reflétant en général une maladie infectieuse, et une augmentation des conditions <b>dégénératives</b> de la colonne vertébrale, reflétant probablement un travail physique intense. « L'espérance de vie à la naissance dans la communauté pré-agricole était d'environ vingt-six ans », dit Armelagos, « mais dans la communauté post-agricole, elle était de dix-neuf ans. Ces épisodes de stress nutritionnel et de maladies infectieuses affectaient donc gravement leur capacité à survivre."</p>	<p>Dans ce passage, Diamond tente de fournir la preuve que les êtres humains sont <b>en moins bonne santé</b> depuis le début de la révolution agricole.</p>
<p>Les preuves suggèrent que les Indiens de <b>Dickson Mounds</b>, comme beaucoup d'autres peuples primitifs, se sont mis à l'agriculture non pas par choix mais par nécessité afin de nourrir leur nombre sans cesse croissant. « <u>Je ne pense pas que la plupart des chasseurs-cueilleurs cultivaient avant d'être obligés de le faire, et quand ils se sont tournés vers l'agriculture, ils ont échangé la qualité contre la quantité</u> », explique Mark Cohen de l'Université d'État de New York à Plattsburgh, co-rédacteur de l'un des principaux livres sur le terrain, La paléopathologie aux origines de l'agriculture. Les chasseurs-cueilleurs pratiquaient le style de vie le plus réussi et le plus durable de l'histoire de l'humanité. En revanche, nous sommes toujours aux prises avec le désordre dans lequel l'agriculture nous a plongés, et nous ne savons pas si nous pouvons le résoudre ...</p>	<p>Souligner la phrase où l'auteur utilise l'expression « échanger la qualité contre la quantité ». Que signifie « échanger la qualité contre la quantité » ?</p> <p><b>Cela signifie qu'ils ont échangé des aliments de meilleure qualité contre une plus grande quantité ou plus de nourriture.</b></p> <p>Pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'inclure des informations sur les habitants des Dickson Mounds ? À quoi cela sert-il dans le texte ?</p> <p><b>L'auteur a choisi d'inclure l'information de Dickson Mound comme exemple d'un groupe primitif qui est passé de chasseurs / cueilleurs à des agriculteurs. Ce qui est arrivé aux Indiens à Dickson Mound démontre que l'agriculture a entraîné un mode de vie moins sain.</b></p>

### Classer et justifier

**Instructions** : Avec un partenaire et en utilisant toutes vos notes, organisateurs graphiques et articles, classez les **trois avantages et inconvénients les plus importants** dans le tableau ci-dessous. Par exemple, votre avantage n ° 1 sera le changement le plus bénéfique apporté par la révolution agricole. Ensuite, soutenez vos “avantages” ou “inconvénients” avec des preuves / détails à l'appui des articles et indiquez la source que vous avez utilisée afin que vous puissiez la citer à nouveau dans votre essai argumentatif. Enfin, expliquez pourquoi l'un / les deux pour / contre était le (s) plus significatif(s) dans la réflexion sur les avantages et les inconvénients de la révolution agricole dans son ensemble.

<i>Rang</i>	<i>Avantage</i>	<i>Preuve/Source</i>	<i>Justification sous-jacente</i> : Pourquoi était-ce l'un des trois principaux avantages apportés par la révolution agricole ?
EXEMPLE	La spécialisation professionnelle	« ... Un agriculteur était capable de produire plus de nourriture qu'il n'en avait besoin pour nourrir sa famille, donc pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, nous avons vu une <b>spécialisation.</b> ” (Article 1)	La spécialisation professionnelle est le bénéfice le plus significatif apporté par la révolution agricole car elle a permis aux humains de devenir des experts, ce qui a permis aux sociétés de fonctionner plus efficacement et de se développer.
1			
2			
3			

<i>Rang</i>	<i>Inconvénient</i>	<i>Preuve/Source</i>	<i>Justification sous-jacente : Pourquoi était-ce l'un des trois dangers les plus nocifs provoqués par la révolution agricole ?</i>
1			
2			
3			

**Question de réflexion :** À votre avis, quel côté, celui des avantages ou celui des inconvénients, a présenté les arguments les plus convaincants ? Pourquoi ?

### Classer et justifier (complété)

**Instructions :** Avec un partenaire et en utilisant toutes vos notes, organisateurs graphiques et articles, classez les **trois avantages et inconvénients les plus importants** dans le tableau ci-dessous. Par exemple, votre avantage n° 1 sera le changement le plus bénéfique apporté par la révolution agricole. Ensuite, soutenez vos “pour” ou “contre” avec des preuves / détails à l'appui des articles et indiquez la source que vous avez utilisée afin que vous puissiez la citer à nouveau dans votre essai argumentatif. Enfin, expliquez pourquoi l'un / les deux pour / contre était le (s) plus significatif(s) dans la réflexion sur les avantages et les inconvénients de la révolution agricole dans son ensemble.

Rang	Avantage	Preuve/Source	Raison : Pourquoi était-ce l'un des trois principaux avantages apportés par la révolution agricole ?
EXEMPLE	La spécialisation professionnelle	« ... Un agriculteur était capable de produire plus de nourriture qu'il n'en avait besoin pour nourrir sa famille, donc pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, nous avons vu une <b>spécialisation</b> . (Article 1)	La spécialisation professionnelle est le bénéfice le plus significatif apporté par la révolution agricole car elle a permis aux humains de devenir des experts, ce qui a permis aux sociétés de fonctionner plus efficacement et de se développer.
1	De nouvelles technologies	«De nouvelles technologies ont été développées pour répondre au besoin d'acquérir de meilleurs outils et de meilleures armes pour correspondre au nouveau mode de vie.» (Article 2)	Les nouvelles technologies apportées par la révolution agricole sont parmi les avantages les plus importants car elles ont permis aux gens de soutenir leur nouveau style de vie par des méthodes et des outils plus pratiques et plus faciles.
2	Création d'une civilisation	L'agriculture a pratiquement façonné la civilisation, telle que nous la connaissons. «... Selon la définition anthropologique de la <b>civilisation</b> , l'agriculture était une condition préalable à la civilisation dans toutes les régions du monde.» (Article 1)	L'agriculture est reconnue pour avoir changé la façon de vivre des humains. Cela a conduit les humains à s'installer dans différents endroits et à construire des sociétés.
3	Domestication des cultures	« ... Vous pouvez suivre le parcours de l'agriculture jusqu'à nos jours, retracer la domestication du blé, du maïs et du riz jusqu'à la plupart des réalisations les plus marquantes de l'humanité.» (Article 1)	La culture des céréales a été un avantage significatif apporté par la révolution agricole car elle a conduit au développement d'installations humaines permanentes et à la formation de sociétés.

Rang	Inconvénient	Preuve/Source	Raisonnement sous-jacent : Pourquoi était-ce l'un des trois dangers les plus nocifs provoqués par la révolution agricole ?
1	Déclin de la classe sociale des femmes	«Les villages néolithiques ont continué de répartir le travail entre les hommes et les femmes.» «... <b>le statut des femmes a décliné</b> car les hommes ont pris la tête dans la plupart des domaines de ces premières sociétés.» (Article 2)	Le déclin de la classe sociale des femmes s'est avéré être l'un des dangers les plus néfastes provoqués par la révolution agricole, car la classe sociale d'une personne continue d'être largement déterminée par le travail qu'elle fait. La lutte pour être traité comme un membre de la société ayant de la valeur se poursuit encore pour de nombreuses personnes.
2	Domestication d'animaux spécifiques	« ... les habitants des niveaux les plus anciens du site mangeaient à l'origine un large régime de viande provenant de créatures qui peuplaient les plaines et les prairies le long de la rivière Melendiz.» « ... la viande dans le régime alimentaire a massivement basculé vers les moutons et les chèvres. » (Article 3)	Le passage de la chasse à l'élevage est un développement néfaste de la révolution agricole dans la mesure où la détention d'animaux en captivité dans un lieu peuplé peut entraîner des problèmes de maladie provenant du bétail et l'épuisement des ressources naturelles.
3	Mode de vie sédentaire	« Si les gens deviennent plus <b>sédentaires</b> pour profiter des céréales, ils ont tendance à manger ce qui se trouve à proximité, et les meilleurs et les plus grands types de gibiers seront ciblés en premier.» (Article 3)	Adopter un mode de vie sédentaire est un développement néfaste de la révolution agricole, car l'agriculture lie les gens à la terre et les concentre dans les zones les plus fertiles. Cela met beaucoup de pression sur les ressources locales. L'eau douce est nécessaire et elle devient contaminée par les déchets des nombreux humains et du bétail.

**Question de réflexion :** Quelle partie au début a, selon vous, présenté les affirmations les plus pertinentes, les avantages ou les inconvénients ? Pourquoi ?

*Je pense que les inconvénients l'emportent sur les avantages parce que les inconvénients de l'agriculture semblent avoir des effets plus importants sur la population des premiers sédentaires. L'inégalité entre les sexes qui a résulté du passage à l'agriculture a eu un impact sur la société humaine aux temps modernes. Les maladies sont également un problème permanent dans les sociétés modernes. Le plus important, cependant, ce sont les dommages environnementaux et les conséquences physiques de la vie agricole sur les êtres humains et la terre.*

## Évaluation de l'unité un

**Objectif de la séquence :** Les élèves créent un PowerPoint ou une autre présentation numérique qui illustre leur réponse à la question suivante : « Comment les changements environnementaux ont-ils un impact sur la vie humaine et la sédentarisation ? » Les élèves utilisent des preuves provenant des diverses sources étudiées tout au long de l'unité.

**Durée suggérée de la séquence :** 7 séances

**Consignes pour l'élève :** Rédige une présentation de 1 à 2 minutes dans laquelle tu décris l'impact des changements environnementaux sur la vie humaine et leur sédentarisation.

**Notes pour l'enseignant :** En complétant cette tâche, les élèves remplissent les compétences requises pour les sciences sociales GLEs/compétences de fin de grade 6.1.1, 6.2.1, 6.3.4, 6.4.1-3. Ils répondent également aux attentes suivantes des [ELA/Literacy Standards](#) - ELA/Compétences de lecture : SL.6.4-6, WHST.6.2a-f, WHST.6.4-5.

Utiliser [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#) pour noter ce devoir. Nota bene : Personnaliser la partie « Contenu » du barème pour cette évaluation. Utiliser la partie "Claims" (« Problématique ») du barème telle qu'elle est écrite.

## Présentation de l'unité deux

**Objectif de la séquence :** Les élèves explorent le rôle essentiel de la géographie dans le développement des civilisations anciennes des vallées fluviales.

**Durée suggérée de la séquence :** 6 semaines

Grade 6 : Contenu	
Les anciennes vallées fluviales : Géographie et Civilisation	Quel est l'impact de la géographie et de l'environnement sur la civilisation ?

**Sujets (GLEs) :**

1. [Geography and Civilizations](#) (GLEs : 6.1.1-4, 6.2.1-3, 6.2.6, 6.3.1-4, 6.4.1-3, 6.6.1-4)

**Évaluation de l'unité :** Les élèves écrivent une rédaction d'une page en réponse à la question suivante : Quel est l'impact de la géographie et de l'environnement sur la civilisation ?

<b>Unité deux : Les anciennes vallées fluviales : Géographie et Civilisation</b>	<b>Sujet un : Géographie et Civilisations</b>
<b>Connexions clés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les facteurs géographiques ont façonné le développement des anciennes civilisations.</i></li> <li>• <i>Les innovations et les technologies ont contribué à l'avancée des civilisations.</i></li> <li>• <i>Les ressources et l'utilisation des terres ont contribué au développement et à l'expansion du commerce entre les civilisations.</i></li> <li>• <i>Les accomplissements et les systèmes humains ont un impact sur l'environnement.</i></li> <li>• <i>Les facteurs politiques ont influencé le développement économique, social et culturel des anciennes civilisations.</i></li> </ul>	
<b>Compétences de fin de grade (GLEs)</b>	<b>Contenu et concepts essentiels</b>
<b>6.2.1</b> Analyser la relation entre les caractéristiques géographiques et les premiers schémas de peuplement à l'aide de cartes et de globes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes pour comparer les caractéristiques géographiques et les zones de peuplement dans les anciennes civilisations des vallées fluviales (la Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus, la Chine) pour tirer des conclusions sur la relation entre les schémas de peuplement et les caractéristiques géographiques (naturelles et artificielles).</li> </ul>
<b>6.2.3</b> Décrire les caractéristiques et les accomplissements des anciennes civilisations fluviales de la Mésopotamie, de l'Égypte, de la vallée de l'Indus et de la Chine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer pourquoi la Mésopotamie est considérée comme le berceau de la civilisation et le croissant fertile.</li> <li>• Expliquer les facteurs qui ont donné naissance aux anciennes civilisations des vallées fluviales (la Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus, la Chine).</li> <li>• Expliquer l'importance des accomplissements et des caractéristiques liés aux anciennes civilisations des vallées fluviales (les grands centres de population, l'architecture monumentale et l'art unique, l'écriture et la tenue de registres, les institutions complexes, la spécialisation/division complexe du travail, et les classes/structures sociales).             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>La Mésopotamie</b> (la vallée du Tigre et de l'Euphrate) : les ziggourats, les cunéiformes, les rois et leur règne (Sargon, Hammurabi), les lois/codes juridiques (le code d'Hammurabi), les systèmes d'irrigation, la roue, la charrue, la fabrication du bronze.</li> <li>○ <b>L'Égypte</b> (la vallée du Nil) : les pyramides, le Sphinx, les hiéroglyphes, les pharaons et leur règne (Hatchepsout, Amenhotep, Toutankhamon et Ramsès), les systèmes d'irrigation, le papyrus, la momification.</li> <li>○ <b>La Vallée de l'Indus</b> (la vallée de la rivière de l'Indus) : les phoques de Harappan, les villes planifiées, les systèmes d'irrigation.</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>La Chine</b> (la vallée du Fleuve Jaune/Huang He) : les os d'oracle, les villes planifiées, le règne des dynasties Xia et Shang, les systèmes d'irrigation, la fabrication du bronze, la poterie émaillée, les forces armées.</li> <li>● Comparer et contraster les caractéristiques et les accomplissements des civilisations anciennes des vallées fluviales.</li> <li>● Expliquer ce que la loi/les codes juridiques (le code d'Hammourabi) nous apprennent sur les sociétés anciennes, et analyser les similitudes et les différences avec les lois modernes aux États-Unis.</li> </ul>
<p><b>6.2.6</b> Analyser l'origine et la diffusion des religions mondiales les plus importantes au fur et à mesure de leur développement au cours de l'histoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analyser le rôle et l'importance des personnes/groupes clés (Abraham, Moïse, les trois rois), des lieux (Canaan, Israël, Jérusalem) et des textes (la Bible hébraïque : le Torah, le Talmud) dans l'origine et la diffusion du judaïsme.</li> <li>● Expliquer les raisons de la migration juive dans le monde antique, y compris les facteurs qui ont poussé et attiré les Hébreux vers différentes régions (les facteurs géographiques et environnementaux tels que la famine, ainsi que les facteurs sociaux tels que l'exode, les expulsions et les persécutions).</li> <li>● Expliquer comment la migration et la diaspora juive ont contribué à la diffusion du judaïsme.</li> </ul>
<p><b>6.3.3</b> Comparer et contraster les frontières physiques et politiques des civilisations, des empires et des royaumes à l'aide de cartes et de globes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser des cartes pour situer les frontières politiques, y compris les principales civilisations, les villes-États et les villes des anciennes civilisations des vallées fluviales (La Mésopotamie : sumérienne, akkadienne, assyrienne, babylonienne, Babylone, Ur ; l'Égypte : Basse Égypte, Haute Égypte, Le Caire, Gizeh, Memphis, Thèbes ; Vallée de l'Indus : Harappa, Lothal, Mohenjo-Daro ; la Chine : les dynasties Xia et Shang, Anyang, Luoyang), et expliquer les changements dans les frontières politiques au fil du temps.</li> <li>● Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques principales (les étendues d'eau, les déserts, les chaînes de montagnes) des anciennes civilisations des vallées fluviales (la Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus et la Chine) ainsi que leurs principales civilisations, cités-États et villes, et expliquer comment les caractéristiques physiques ont influencé les frontières politiques.</li> <li>● Décrire comment le milieu naturel a isolé les civilisations les unes des autres.</li> </ul>
<p><b>6.3.4</b> Déterminer les schémas migratoires et les tendances démographiques mondiales en interprétant des cartes, des tableaux et des graphiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser des cartes pour analyser les schémas migratoires dans les anciennes civilisations des vallées fluviales.</li> <li>● Expliquer les liens entre le commerce et la croissance démographique dans les zones touchées par le commerce (les villes portuaires, les villes situées le long des routes commerciales).</li> </ul>

<p><b>6.4.1</b> Identifier et décrire les caractéristiques physiques et les conditions climatiques qui ont contribué aux premiers peuplements humains dans certaines régions du monde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques principales associées aux anciennes civilisations des vallées fluviales et aux zones environnantes, y compris les masses d'eau, les déserts, les chaînes de montagnes et d'autres éléments.             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>La Mésopotamie</b> : les masses d'eau (Tigre, Euphrate, mer Noire, mer Caspienne, Méditerranée, golfe Persique), les déserts (Arabe), les chaînes de montagnes (Caucase, Taureau, Zagros).</li> <li>○ <b>L'Égypte</b> : les masses d'eau (mer Méditerranée, Nil, mer Rouge), les déserts (Arabe, oriental, Nubien, occidental, Sahara), et les péninsules (Sinaï).</li> <li>○ <b>La Vallée de l'Indus</b> : les masses d'eau (mer d'Arabie, Gange, Indus, océan Indien), les déserts (Thar) et les chaînes de montagnes (Himalaya, Hindu Kush).</li> <li>○ <b>La Chine</b> : les masses d'eau (mer de Chine orientale, océan Pacifique, fleuve Yangtze, Fleuve Jaune/Huang He, mer Jaune), les déserts (Gobi, Taklamakan), les chaînes de montagnes (Himalaya).</li> </ul> </li> <li>● Expliquer comment les caractéristiques physiques et les conditions climatiques ont influencé le peuplement dans les anciennes civilisations des vallées fluviales (la Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus, la Chine).</li> <li>● Comparer et contraster les caractéristiques physiques des anciennes civilisations des vallées fluviales (la Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus et la Chine) qui ont contribué aux premiers peuplements.</li> </ul>
<p><b>6.4.2</b> Expliquer comment les schémas migratoires mondiaux et la diffusion culturelle ont influencé l'implantation humaine</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser des cartes pour identifier la présence ou l'absence de routes migratoires et de commerce dans les anciennes civilisations des vallées fluviales (Mésopotamie, Égypte, vallée de l'Indus, Chine), et expliquer les raisons de leur développement ou de leur absence.</li> <li>● Expliquer le lien entre la migration le long des routes commerciales, la diffusion culturelle et le peuplement dans les anciennes civilisations des vallées fluviales.</li> </ul>
<p><b>6.4.3</b> Expliquer le lien entre la géographie physique et son influence sur le développement de la civilisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expliquer l'importance de la géographie, en soulignant le rôle des rivières, pour les anciennes civilisations des vallées fluviales, et analyser comment chaque civilisation a utilisé la géographie et l'environnement pour soutenir son développement (l'agriculture, le commerce).</li> <li>● Expliquer la relation entre la géographie physique et le développement politique des anciennes civilisations des vallées fluviales (la pénurie influence la sévérité des lois du code d'Hammourabi, le désir d'acquérir des ressources influence la prise de décision de dirigeants tels que Sargon).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer et contraster les façons dont la géographie a influencé les anciennes civilisations des vallées fluviales (la Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus, la Chine).</li> <li>• Expliquer comment la géographie physique et le climat ont contraint tant de peuples extérieurs à envahir l'Égypte, en prenant en considération les facteurs géographiques de l'Égypte et des cultures envahissantes.</li> </ul>
<b>6.6.1</b> Expliquer l'impact de la spécialisation professionnelle sur le développement des civilisations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser le rôle, l'importance et les avantages de la spécialisation professionnelle dans les civilisations des vallées fluviales (artisans, scribes, marchands, agriculteurs, ingénieurs et ouvriers).</li> <li>• Analyser l'influence de la spécialisation professionnelle sur la croissance des classes sociales dans les civilisations des vallées fluviales, y compris le rôle des femmes.</li> </ul>
<b>6.6.2</b> Analyser la progression de l'échange de troc à l'échange monétaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les raisons de l'utilisation du troc dans le commerce des civilisations des vallées fluviales, ses inconvénients, et pourquoi le troc a été remplacé par la monnaie.</li> </ul>
<b>6.6.3</b> Décrire la motivation économique de l'expansion du commerce et des conquêtes territoriales dans les civilisations du monde en utilisant des concepts économiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des termes économiques pour expliquer pourquoi les anciennes civilisations des vallées fluviales ont développé le commerce (les termes comprennent : biens, services, producteurs, consommateurs, offre, demande, rareté, pénurie, surplus, marchés, importation et exportation).</li> <li>• Expliquer les raisons pour lesquelles certaines marchandises étaient échangées par les anciennes civilisations des vallées fluviales, les facteurs qui ont influencé la croissance du commerce, et pourquoi certaines civilisations dépendaient fortement du commerce (la Mésopotamie).</li> </ul>
<b>6.6.4</b> Expliquer comment le développement du commerce et des taxes a influencé la croissance économique dans le monde antique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer comment le commerce était mené dans les anciennes civilisations des vallées fluviales (par terre et par eau)</li> <li>• Expliquer l'importance et les effets du commerce et des taxes dans les anciennes civilisations des vallées fluviales.</li> </ul>
<b>6.1.1</b> Produire une rédaction claire et cohérente pour un éventail de tâches, d'objectifs et de publics en accomplissant les tâches suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener une recherche historique</li> <li>• Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires</li> <li>• Comparer et contraster des points de vue variés</li> <li>• Déterminer le sens des mots et des phrases à partir de textes historiques</li> </ul>	<p><i>Options pour aborder 6.1.1 dans l'unité 2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser la technologie pour effectuer des recherches sur des sujets tels que, mais non limités à :           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'impact de la géographie et du climat sur les civilisations des vallées fluviales</li> <li>○ Les accomplissements et la technologie des premières civilisations de la vallée fluviale</li> <li>○ Les origines du judaïsme</li> <li>○ Les facteurs de migration pour les premiers habitants des vallées fluviales (les facteurs d'attraction et de répulsion)</li> </ul> </li> <li>• Analyser les artefacts des anciennes civilisations des vallées fluviales.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser la technologie pour rechercher, produire ou publier un support écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer et contraster divers aspects des anciennes civilisations des vallées fluviales.</li> <li>Produire des arguments à l'écrit sur l'impact de la géographie et de l'environnement sur la civilisation.</li> </ul>
<p><b>6.1.2</b> Construire et interpréter une chronologie parallèle des événements clés du monde antique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer une chronologie parallèle montrant la montée et la chute des civilisations des vallées fluviales (Mésopotamie, Égypte, Chine de la vallée de l'Indus).</li> <li>Créer une chronologie en utilisant les dates appropriées, y compris A.E.C./Avant l'ère commune/A.E.C./Avant Jésus-Christ. and l'Ère commune/Anno Domini</li> </ul>
<p><b>6.1.3</b> Analyser les informations des sources primaires et secondaires pour répondre à des questions basées sur des documents</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lire et analyser le code de Hammurabi pour répondre aux questions sur la façon dont le code a façonné divers aspects de la société.</li> </ul>
<p><b>6.1.4</b> Identifier et comparer les mesures du temps afin de comprendre la chronologie historique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les périodes et les époques historiques (l'Égypte : anciens, moyens et nouveaux royaumes, la Chine : périodes dynastiques Xia et Shang).</li> <li>Revoir les termes relatifs aux mesures du temps selon les besoins des élèves (A.E.C./Avant l'ère commune/A.E.C./Avant J.-C. et l'Ère commune/Anno Domini, circa ou c.).</li> <li>Examiner les chronologies des contenus clés de l'unité 2 en reconnaissant les mesures de temps, les séquences, la chronologie, l'emplacement, la distance et la durée.</li> </ul>
<p><b>6.2.2</b> Examiner comment les accomplissements des premiers humains ont conduit au développement de la civilisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Décrire les facteurs qui ont conduit à un peuplement permanent dans les anciennes civilisations des vallées fluviales (relation entre le développement de l'agriculture et les peuplements permanents).</li> </ul>
<p><b>6.3.1</b> Identifier et étiqueter les principales lignes de latitude et de longitude en utilisant une carte du monde ou un globe terrestre pour déterminer les zones climatiques et les fuseaux horaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revoir l'emplacement des lignes principales de latitude (l'équateur, le Tropique du cancer, le cercle polaire), les zones climatiques et les types de climat (tropical, sec, doux, continental, polaire) et la relation entre la latitude et le climat au besoin.</li> <li>À l'aide d'une carte des zones climatiques, décrire le type de climat (s) présents dans les anciennes civilisations des vallées fluviales (La Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus et la Chine).</li> </ul>
<p><b>6.3.2</b> Tracer les coordonnées de latitude et de longitude pour déterminer le lieu ou le changement de lieu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revoir comment trouver la latitude et la longitude, si nécessaire, en utilisant des cartes pour tracer les coordonnées de latitude et de longitude de lieux importants dans les anciennes civilisations des vallées fluviales (la Mésopotamie, l'Égypte, la vallée de l'Indus, la Chine) et reconnaître les hémisphères, les continents et les océans.</li> </ul>

## Contenu pédagogique de l'unité deux

**Sujet un :** Géographie et Civilisations (GLEs: 6.1.1-4, 6.2.1-3, 6.2.6, 6.3.1-4, 6.4.1-3, 6.6.1-4)

**Connexions avec la problématique de l'unité :** Les élèves examinent les anciennes civilisations des vallées fluviales afin de découvrir l'impact de la géographie et de l'environnement sur la civilisation. C'est un élément clé pour les aider à visualiser la croissance naturelle de la civilisation.

**Durée suggérée de la séquence :** 25 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Cradle of Civilization](#) (Berceau de la civilisation)
- [Comparing River Valleys](#) (Comparaison des vallées fluviales)

**Pour approfondir ces questions clés :**

- En quoi chacune des anciennes civilisations des vallées fluviales est-elle similaire et différente ?
- Quel est l'impact de la géographie et de l'environnement sur le développement de chacune des anciennes civilisations des vallées fluviales ?

**Questions auxquelles les élèves répondent à l'aide de ces évaluations :**

- Les élèves créent une carte des régions de la civilisation fluviale qui comprend des caractéristiques climatiques, physiques et politiques. Cette carte peut être ramassée et notée.
- Les élèves complètent un document sur les caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations handout](#)) à propos de chaque civilisation fluviale. Ce document peut être également noté.
- Les élèves complètent le tableau de carte interactive [Interactive Map Organizer](#). Ce travail peut être ramassé et noté.
- Les élèves créent des frises chronologiques des civilisations fluviales, qui peuvent être ramassées et notées.
- Les élèves participent à plusieurs discussions de classe. Utiliser un tableau d'observation de la discussion ([discussion tracker](#)) pour suivre les contributions des élèves aux discussions et utiliser ces informations pour attribuer une note aux élèves. (ELA/Compétences de lecture, [ELA/Literacy Standards](#) : SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves complètent le tableau de lectures guidées sur le commerce et le transport, [Trade and Transport Guided Reading Organizer](#), qui peut être ramassé et noté.
- Les élèves rédigent un paragraphe sur la façon d'être un bon commerçant. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#), ELA/Compétences de lecture [LEAP assessment social studies extended response rubric](#). ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10).
- Les élèves remplissent la colonne "Judaïsme" du tableau des religions mondiales ([World Religions organizer](#)), qui peut être ramassé et noté.
- Les élèves rédigent une réponse d'un paragraphe sur les anciens Hébreux. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#), ELA/Compétences de lecture, [LEAP assessment social studies extended response rubric](#). ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves rédigent un résumé sur les similitudes et les différences des vallées fluviales au fil de leur étude. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#), ELA/Compétences de lecture, [LEAP assessment social studies extended response rubric](#). ([ELA/Literacy Standards](#) : W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)

- Les étudiants travaillent en groupe pour faire des recherches sur un aspect qui a été étudié dans les civilisations des vallées fluviales. Divers travaux peuvent être notés au cours du processus de recherche, tels que des notes prises sur les sources, une liste des sources utilisées, l'utilisation appropriée des ressources (y compris la technologie) au cours de la recherche, etc. ([ELA/Literacy Standards](#) : W.6.7-9)
- Les élèves rédigent et présentent un exposé sur les caractéristiques de la civilisation qui sont observées dans les vallées fluviales. La présentation écrite est notée en fonction de l'exactitude et de l'organisation des informations, et la présentation orale est notée à l'aide d'une grille d'évaluation qui met l'accent sur la qualité de la présentation. ([ELA/Literacy Standards](#) : W.6.2a-b, SL.6.4-6)
- Les élèves rédigent un paragraphe comparant et contrastant les caractéristiques géographiques de chacune des civilisations dans les vallées fluviales. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#), ELA/Compétences de lecture, [LEAP assessment social studies extended response rubric](#). ([ELA/Literacy Standards](#) : W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)



## Grade 6 : Fiche pédagogique : Le berceau de la civilisation<sup>1</sup>

Unité deux : Les anciennes vallées fluviales : Géographie et civilisation, Sujet un : Géographie et civilisations

**Objectif de la séquence :** Les élèves examinent divers aspects de la civilisation du Croissant Fertile en analysant le rôle de la géographie dans le développement des civilisations.

**Durée suggérée de la séquence :** 10 séances

**Matériel:** [Latitude and Longitude map](#) (Carte de la latitude et de la longitude), [Mesopotamian Civilizations](#) (Civilisations mésopotamiennes), [Time Zone map](#) (Carte des fuseaux horaires), [Climate map](#) (Carte du climat), [Labeled Physical map](#) (Carte physique étiquetée), [Major rivers](#) (Fleuves principaux), [Mountain ranges](#) (Chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (Carte vierge du monde) [Fertile Crescent](#), [Map of the Fertile Crescent](#) / Croissant fertile, Carte du Croissant fertile, Interactive Map organizer ([blank](#) and [completed](#)) / tableau de carte interactive (vierge et complété), [Map of Mesopotamia](#) (Carte de la Mésopotamie), [Life in Mesopotamia](#) (La vie en Mésopotamie), Characteristics of Civilizations organizer ([blank](#) and [completed](#)) / tableau des caractéristiques des civilisations (vierge et complété), [Life in Sumer](#) (La vie à Sumer), [Babylon](#) (Babylone), [Hammurabi's Code: An Eye for an Eye](#), [Hammurabi's Code](#) (Le code d'Hammourabi), [Hammurabi the Lawgiver](#) (Hammourabi le Législateur), [Sargon the Conqueror](#) (Sargon le Conquérant), [Mesopotamia](#) (La Mésopotamie), Trade and Transport Guided Reading Organizer ([blank](#) and [completed](#)) / tableau des lectures guidées sur le commerce et le transport (vierge et complété), [Life in Old Babylonia: The Importance of Trade](#) (La vie dans la vieille Babylone : l'importance du commerce), World Religions organizer ([blank](#) and [completed](#)), tableau des religions du monde (vierge et complété), Excerpt from "[Religion: Three Religions, One God](#)," extrait de « Religion : trois religions, un seul dieu », "[Hebrews and the Land of Milk and Honey](#)," (Les Hébreux et le pays du lait et du miel), [Jewish Diaspora](#) (Diaspora juive)

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans la dernière unité, nous avons examiné l'impact du climat et de l'environnement sur le développement des civilisations. Nous avons également appris comment le changement climatique a encouragé la révolution agricole et a permis aux premiers humains de commencer à établir des colonies permanentes. Dans cette tâche, nous examinerons comment la géographie a continué à avoir un impact sur le développement humain dans les premières colonies humaines permanentes".
2. Donner à chaque élève l'accès à une carte de la latitude et de la longitude ([latitude and longitude map](#)) du monde. Passer en revue les concepts de parallèles et de méridiens avec les élèves, ainsi que les principales lignes de latitude et de longitude ; expliquer comment lire une carte de latitude et de longitude.
3. Dire : "Ensuite, nous allons commencer à explorer les environnements naturels dans lesquels les grandes civilisations mondiales ont émergé. Nous utiliserons nos compétences en matière de latitude et de longitude pour identifier la partie spécifique du globe que nous allons explorer"
4. Déterminer si les élèves doivent travailler seuls ou en binômes et afficher les coordonnées de latitude et de longitude suivantes : 35°N, 50°E
5. Demander aux élèves d'identifier leur emplacement à l'aide de la carte [latitude and longitude map](#) du monde. Les étudiants qui ont du mal à mettre en pratique cette compétence doivent bénéficier d'une intervention ou d'exercices supplémentaires ([additional practice](#)) au besoin.
6. Distribuer une carte vierge, [Mesopotamian Civilizations](#), aux élèves.
7. Passer en revue les principaux éléments d'une carte avec les élèves :
  - a. Le titre - Demander aux élèves de montrer et d'identifier le titre de leur activité cartographique

<sup>1</sup> Cette tâche est adaptée de [Qu'est-ce qui définit un peuple ?](#) Une tâche développée pour le New York State Social Studies Resource Toolkit. Cette tâche est soumise à [Creative Commons Attribution-Noncommercial-ShareAlike 4.0 International License](#), qui permet de la partager et de l'adapter tant que l'utilisateur accepte les termes de la licence.



- b. La rose des vents - Demander aux élèves de dessiner une rose des vents avec les directions cardinales et intermédiaires près de leur carte
  - c. La clé de carte ou légende - revoir le concept
8. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) pour réviser les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère du tableau sur leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#). Demander ensuite aux élèves d'identifier où se trouve la Mésopotamie sur la carte [latitude and longitude map](#). Demander aux élèves de dessiner un équateur et un méridien premier à travers le cercle de la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#) et tracer un "x" à l'emplacement approximatif de la Mésopotamie. Demander aux élèves de noter les hémisphères dans lesquels la Mésopotamie est située (nord et est) dans la section hémisphère du tableau sur leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#).
9. Distribuer ou afficher une carte des fuseaux horaires ([time zone map](#)) du monde. Revoir le concept de fuseau horaire, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont présents dans la partie du monde qui leur est assignée et de le noter sur leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#).
10. Distribuer ou afficher la carte mondiale du climat [climate map](#). Demander aux élèves de déterminer quelles sont les zones climatiques présentes dans la partie du monde qui leur est assignée et de le noter sur leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#).
11. Distribuer des crayons ou des feutres de couleur pour que les élèves puissent colorier légèrement les zones climatiques sur leurs cartes. Demander aux élèves de créer une clé de carte ou une légende des régions climatiques mésopotamiennes dans la section des zones climatiques du tableau sur leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#).
12. Permettre aux élèves de faire des recherches ([research](#)) sur leurs zones climatiques (le site web de recherche est plus détaillé que la carte climatique, mais les élèves devraient pouvoir identifier leurs zones climatiques, leur montrer si nécessaire). Encourager les élèves à faire des recherches en utilisant les onglets sur le côté pour chaque zone climatique en Mésopotamie (méditerranéenne et aride) pour étudier les caractéristiques de chaque zone climatique, notamment la température, les plantes et les animaux communs, etc.
13. Afficher et discuter des définitions des cartes politiques et physiques ([political](#) and [physical](#) maps) avec les élèves.
14. Demander aux élèves de consulter une carte physique étiquetée du monde ([labeled physical map](#)) et d'ajouter les fleuves principaux et les chaînes de montagnes ([major rivers](#) and [mountain ranges](#)) de la Mésopotamie sur leur carte au marqueur ou au feutre fin. Dire aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau de leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#).
15. Mener une discussion au cours de laquelle les élèves prévoient l'impact du climat sur les modèles d'installations humaines dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu'est-ce qui pourrait inciter un groupe d'humains à s'installer dans cette région ?
  - b. Quelles zones climatiques offrent les meilleures conditions pour le peuplement humain ?
  - c. Quelles caractéristiques physiques pourraient attirer ou repousser un peuplement humain ?
16. Projeter une carte du monde vierge ([blank map of the world](#)) au tableau. Permettre aux élèves d'identifier sur la carte projetée les endroits où ils s'attendent à trouver des installations humaines.
17. Demander aux élèves d'élaborer une argumentation qui montre la zone de Mésopotamie qui présente le meilleur environnement pour le développement des installations humaines. Les élèves doivent faire référence aux caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse, et inclure des détails tirés des documents de travail et des discussions de classe. Noter les paragraphes en utilisant la partie « Problématique » de la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).
18. Demander aux élèves de lire de la documentation sur le Croissant fertile ([Fertile Crescent](#)).

19. Demander aux élèves d'observer la carte du Croissant fertile ([Map of the Fertile Crescent](#)) et de tracer le contour de ce territoire sur leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#) à l'aide d'un marqueur ou d'un feutre fin.
20. Expliquer aux élèves que la Mésopotamie est souvent considérée comme le "berceau de la civilisation". Leur demander : "Quelles sont les caractéristiques géographiques qui ont pu favoriser le développement des civilisations dans cette région ?"
21. Fournir à chaque élève une copie du tableau de carte interactive ([Interactive Map Organizer](#)).
22. Donner accès à chaque élève à la carte interactive [Map of Mesopotamia](#).
23. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour étudier la carte [Map of Mesopotamia](#) en utilisant les flèches de la carte interactive et répondre aux questions sur le tableau de carte interactive ([Interactive Map Organizer](#)).
24. Demander aux élèves d'ajouter le désert syrien et le golfe persique sur leur feuille de travail [Mesopotamian Civilizations](#) (la carte et les légendes).
25. Mener une discussion au cours de laquelle les élèves revoient les informations enregistrées dans leurs tableaux graphiques. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.  
Questions possibles :
  - a. Comment la géographie a-t-elle favorisé le développement de la Mésopotamie ?
  - b. En quoi le Tigre et l'Euphrate ont-ils été importants pour la Mésopotamie ?
  - c. Pourquoi les gens ont-ils choisi de s'installer dans cette région ?
  - d. Comment le climat et la géographie ont-ils affecté les agriculteurs ?
  - e. Quels facteurs ont contribué à la naissance d'anciennes cités-états comme Sumer ?
  - f. Quels facteurs ont favorisé les réalisations de Sumer ?
26. Donner aux élèves accès au document [Life in Mesopotamia](#).
27. Distribuer le tableau des caractéristiques des civilisations aux élèves et leur demander de travailler en binômes pour rechercher des informations à partir de la source et compléter leur tableau graphique.
28. Répartir les élèves en groupes jigsaw\* (Voir notice explicative) et assigner l'un des textes ci-dessous à un élève de chaque groupe.
  - a. Groupe 1 : [Life in Sumer](#)
  - b. Groupe 2 : [Babylon](#)
  - c. Groupe 3 : [Hammurabi's Code: An Eye for an Eye](#)
29. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été assigné en fonction de leur groupe d'expertise. Pendant que les élèves lisent, leur demander d'annoter en utilisant les symboles suivants :
  - a. Souligner les détails importants
  - b. **Mettre en évidence** les termes clés et le vocabulaire
  - c. Tracer un point d'exclamation (!) dans la marge à côté des idées clés
  - d. Tracer un point d'interrogation (?) dans la marge à côté des énoncés, des paragraphes ou des sections qui prêtent à confusion
30. Une fois que les élèves ont terminé leur lecture, les laisser travailler dans leurs groupes d'expertise pour organiser des notes qui pourront être partagées avec leurs groupes d'origine.
31. Demander aux élèves de retourner dans leurs groupes d'origine. Leur donner le temps de présenter à leurs camarades les informations réunies et de prendre des notes sur les présentations de leurs camarades de classe.
32. Animer une discussion avec toute la classe. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Quelles sont les caractéristiques d'une civilisation ?
  - b. Comment les gens coopèrent-ils pour la réussite d'une civilisation ?
  - c. Quel est le lien entre la géographie et le succès de la Mésopotamie ?
  - d. Quels sont les outils importants qu'ils utilisaient ?

- e. Quelles formes de religion étaient pratiquées dans cette région ?
  - f. Comment les gens communiquaient-ils ?
  - g. Comment la Mésopotamie a-t-elle été organisée politiquement pour parvenir à un ordre social ?
  - h. Quelles sont les accomplissements de cette civilisation ?
33. Dire aux élèves : "L'une des plus grandes réussites de cette civilisation est son code juridique. Voyons un peu plus en détail la vie à Babylone en examinant le code de loi de leurs habitants."
34. Demander aux élèves de lire tour à tour les extraits de documents [document excerpts from Hammurabi's Code](#) (cliquer sur le raccourci des documents originaux sous l'image) pour en savoir plus sur le système juridique babylonien.
35. Organiser une discussion collective pour résumer ce que les élèves ont appris sur la façon dont le code a façonné divers aspects de la société. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Pourquoi fait-on référence à ces lois en disant "œil pour œil" ou "dent pour dent" ?
  - b. Demander aux élèves ce que ces lois nous apprennent sur cette société.
  - c. Comment la sévérité des lois pourrait-elle refléter la géographie ou l'environnement de la Mésopotamie ?
  - d. En quoi ces lois sont-elles similaires ou différentes de nos lois dans la société actuelle ?
36. Dire : "Nous avons vu que la Mésopotamie abritait de nombreuses villes-états, comme Sumer et Babylone. Hammourabi de Babylone n'était pas le seul souverain célèbre de la Mésopotamie. Ensuite, nous découvrirons un autre souverain clé en Mésopotamie et nous comparerons son règne à celui d'Hammurabi."
37. Demander aux élèves d'étudier le document [Hammurabi the Lawgiver](#) et de prendre des notes sur la façon dont Hammourabi régna sur Babylone.
38. Puis demander aux élèves de lire [Sargon the Conqueror](#) et de prendre des notes comparant le règne de Sargon à celui d'Hammurabi.
39. Mener une discussion avec la classe pour résumer ce que les élèves ont appris sur la façon dont le code a façonné divers aspects de la société. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Comment caractériseriez-vous Hammourabi en tant que souverain ?
  - b. Comment caractériseriez-vous Sargon en tant que souverain ?
  - c. Quel souverain arriva le premier au pouvoir dans sa ville-état ?
  - d. En quoi chaque souverain est-il influencé par le milieu naturel ou l'environnement ?
  - e. Qui semblait être le souverain le plus efficace pour sa ville-État ? Expliquer.
40. Expliquer aux élèves que la Mésopotamie est la première des quatre civilisations des vallées fluviales qu'ils vont étudier. Introduire le concept de chronologie parallèle ([parallel timeline](#)).
41. Demander aux élèves de créer une chronologie parallèle qui comprend :
- a. **3500 avant notre ère** : la fondation de Sumer
  - b. **3100 avant notre ère** : l'invention du cunéiforme
  - c. **2300 avant notre ère** : Sargon règne sur Akkad
  - d. **1770 avant notre ère** : Hammourabi règne sur Babylone
42. Informer les élèves qu'ils ajouteront trois autres civilisations des vallées fluviales à leur chronologie tout au long de cette unité.
43. Fournir aux élèves l'accès au document [Mesopotamia](#).
44. Diviser la classe en binômes et demander aux élèves de cliquer sur le lien "[Trade and Transport](#)" sous "Babylone."
45. Demander aux élèves de lire le passage sur le commerce et le transport et de noter 5 faits importants sur le commerce et le transport de marchandises tirés de leur lecture.

46. Fournir à chaque élève une copie du tableau de lectures guidées sur le commerce et le transport ([Trade and Transport Guided Reading Organizer](#)).
47. Demander aux élèves de cliquer sur le lien « explorer » ("[explore link](#)") et de lire le passage.
48. Demander aux élèves de cliquer sur chacun des sous-thèmes (le transport pédestre, l'âne, le bateau du golfe, le radeau, le coracle, le bateau fluvial et la charrette) et de noter les informations dans leur tableau de lectures guidées sur le commerce et le transport ([Trade and Transport Guided Reading Organizer](#)) sur chaque sujet concernant le transport de marchandises en Mésopotamie.
49. Demander aux élèves de compléter l'activité « défi » ([challenge](#)) avec leurs partenaires et de rédiger un paragraphe en utilisant les informations contenues dans le document sur la manière d'être un bon commerçant.
50. Animer une discussion à propos des découvertes des élèves. Questions possibles :
  - a. Comment l'environnement affecte-t-il le commerce en Mésopotamie ?
  - b. Pourquoi les Mésopotamiens dépendaient-ils fortement du commerce ?
  - c. Quelles marchandises les Mésopotamiens échangeaient-ils et transportaient-ils ?
  - d. Quelles étaient certaines des méthodes utilisées en Mésopotamie pour le transport des marchandises ?
  - e. Selon vous, quelle est la méthode qui a le mieux réussi ?
51. Demander aux élèves de compléter l'activité sur [La vie dans la vieille Babylone : L'importance du commerce](#) afin d'examiner pourquoi le commerce était essentiel au développement de la civilisation mésopotamienne.
52. Dire aux élèves : "Nous avons maintenant examiné divers aspects de la culture mésopotamienne. Dans la prochaine activité, nous nous pencherons sur d'autres civilisations des vallées fluviales. Nous utiliserons notre étude de la Mésopotamie comme modèle pour le type d'informations que nous voulons recueillir afin de découvrir les civilisations des autres vallées fluviales."
53. Ensuite, dire : "Le Croissant fertile n'est pas seulement le foyer de certaines des premières civilisations, c'est aussi le lieu de naissance de trois des principales religions du monde. Dans cette unité, nous allons apprendre à connaître les anciens Hébreux et le Judaïsme. Nous découvrirons les autres grandes religions mondiales en explorant la géographie du monde antique tout au long de l'année."
54. Distribuer le tableau des religions du monde ([World Religions organizer](#)) et revoir les colonnes des tableaux avec les élèves. Puis les informer qu'ils vont écouter un extrait vidéo décrivant les anciens Hébreux et le Judaïsme et qu'ils devront écouter activement l'extrait vidéo afin de compléter la colonne "Judaïsme" de leur tableau.
55. Faire écouter aux élèves la partie de la vidéo sur les religions du monde ("[World Religions](#)") de la minute 2:20 à la minute 4:20.
56. Fournir à chaque élève une copie des documents "[Religion: Three Religions, One God](#)" et "[Hebrews and the Land of Milk and Honey](#)."
57. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour lire "[Religion: Three Religions, One God](#)" et "[Hebrews and the Land of Milk and Honey](#)."
58. Dire ensuite : "Bien que les adeptes du Judaïsme soient originaires du Croissant fertile, il faut noter qu'ils ont migré à travers le Croissant fertile au début de leur histoire. Au fil du temps, les communautés juives ont continué à se disperser dans de nombreuses régions du monde et ces communautés ont été gouvernées par des dirigeants et des gouvernements ou des lois qui n'étaient pas juifs. Chaque communauté juive qui a conservé ses anciennes pratiques culturelles et les lois juives tout en vivant sous un dirigeant ou un système politique qui n'est pas juif est considérée comme une diaspora juive. Les diasporas juives étaient généralement détestées par les autochtones dans les régions où elles existaient car les Juifs vivant dans ces diasporas refusaient de suivre les lois ou les pratiques culturelles autochtones qui étaient en conflit avec les anciens enseignements juifs. Comme ce concept peut présenter une certaine complexité, nous examinerons ensemble les ressources dont nous disposons afin de clarifier nos connaissances."
59. Donner aux élèves l'accès au document [Jewish Diaspora](#).
60. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour étudier le document [Jewish Diaspora](#) en cliquant sur la flèche et en lisant le texte.

61. Demander aux élèves d'écrire une réponse sous forme de paragraphe aux questions suivantes : "Pourquoi les anciens Hébreux ont-ils établi des diasporas à travers le monde ? Quels facteurs géographiques ou environnementaux ont-ils pu favoriser la migration juive dans une région ?" Noter les paragraphes en utilisant la partie « Problématique » de la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).

### Les civilisations mésopotamiennes

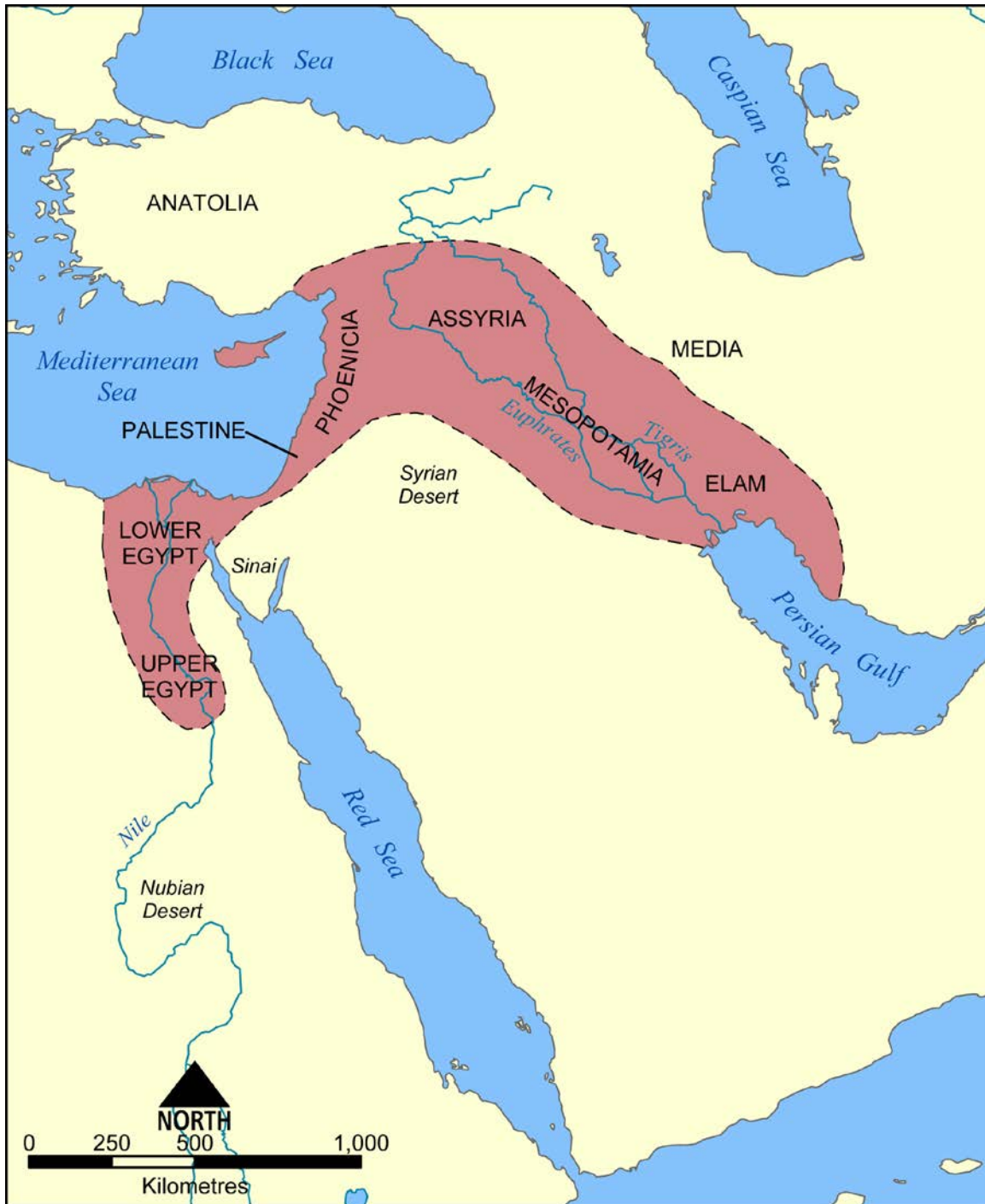
Lieu (hémisphères)		Zones climatiques principales	
Caractéristiques physiques principales		Caractéristiques politiques principales	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Civilisations importantes de la région	

### Carte du Croissant fertile<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Carte de Norman Einstein. Sous licence [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne à <http://www.ancient.eu/image/169/>.







**Tableau de carte interactive**

Section de la carte	Questions
<b>Flèche n°1</b>	Que veut dire le mot "Mésopotamie" ?  Quels sont les deux fleuves principaux qui traversent la Mésopotamie ?
<b>Flèche n°2</b>	Quelles sont les caractéristiques géographiques au nord et au sud de la Mésopotamie ?  Comment le limon s'est-il déposé ?
<b>Flèche n°3</b>	Pourquoi pouvait-on pratiquer la culture dans cette région?
<b>Flèche n°4</b>	Comment la pratique de l'agriculture a-t-elle favorisé la construction de villages et de villes ?
<b>Flèche n°5</b>	Quelle ville est considérée comme la première grande ville du monde ?  Que sont les villes-États et où se trouvent-elles ?
<b>Flèche n°6</b>	Quels sont certains des accomplissements de la civilisation sumérienne ?

**Tableau de carte interactive (complété)**

Section de la carte	Questions
<b>Flèche n°1</b>	<p>Que veut dire le mot "Mésopotamie" ?  <b>"la terre entre les rivières"</b></p> <p>Quels sont les deux fleuves principaux qui traversent la Mésopotamie ?  <b>Le Tigre et l'Euphrate</b></p>
<b>Flèche n°2</b>	<p>Quelles sont les caractéristiques géographiques au nord et au sud de la Mésopotamie ?  <b>Le désert syrien et les montagnes du Zagros</b></p> <p>Comment le limon s'est-il déposé ?  <b>En s'écoulant depuis les montagnes jusqu'au golfe Persique, les rivières accumulaient du limon et le transportaient en aval.</b></p>
<b>Flèche n°3</b>	<p>Pourquoi pouvait-on pratiquer la culture dans la région ?  <b>Le limon fertile, qui est bon pour la pratique de la culture, a été déposé sur la plaine d'inondation.</b></p>
<b>Flèche n°4</b>	<p>Comment la pratique de l'agriculture a-t-elle favorisé la construction de villages et de villes ?  <b>L'agriculture a permis aux gens de s'installer dans les villages. Les villages sont devenus des villes aux cultures complexes.</b></p>
<b>Flèche n°5</b>	<p>Quelle ville est considérée comme la première grande ville du monde ?  <b>Sumer</b></p> <p>Que sont les villes-États et où se trouvent-elles ?  <b>Les villes-États sont des communautés qui comprennent une ville et les terres agricoles environnantes. Elles étaient situées le long de réseaux fluviaux et de routes commerciales.</b></p>
<b>Flèche n°6</b>	<p>Quels sont certains des accomplissements de la civilisation sumérienne ?  <b>Parmi les accomplissements de la civilisation sumérienne, on retrouve les chars à roues, le premier alphabet et une forme de gouvernement dans laquelle chaque ville-état se gouvernait elle-même.</b></p>

**Les caractéristiques des civilisations**

Caractéristiques	Description/Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systemes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Systeme de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

### Les caractéristiques des civilisations (complété)

Caractéristiques	Description/Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État	Villes-états - une ville de village et ses terres agricoles environnantes  Les lois d'Hammourabi - liste des infractions et des sanctions	Une zone métropolitaine comme la Nouvelle-Orléans  La Constitution ou les lois des États et les lois locales
Religion organisée	De nombreux dieux, chaque ville-état avait un dieu/déesse patron ; toutes les villes-états avaient en commun les dieux les plus importants	L'Hindouisme
Economie et spécialisation professionnelle	Basée sur l'agriculture ; les dirigeants sont aussi des chefs militaires	L'Amérique (l'agriculture représente une grande partie de notre économie)  Le Président et commandant en chef de l'armée
Système de tribut	Il n'y avait pas d'argent ; on notait les transactions dans des registres et on utilisait un système de mesure avec des poids pour suivre la valeur des différents biens.	Le Bitcoin (monnaie en ligne) ou le marché de la Bourse
Surplus alimentaire(s)	De gros mangeurs ! – il y avait 300 mots pour le pain, on fabriquait de la bière à partir de céréales ; on trouvait de la viande, du poisson, des fruits, et on mangeait même des insectes !	Les marchés asiatiques où les fruits et insectes exotiques sont vendus aux côtés de la viande et du pain
Infrastructure planifiée	La rivière coulait à travers les villes, des ziggourats au centre; des rues planifiées mènent de la ziggourat aux murs qui entourent la ville pour la protéger	Baton Rouge ou toute autre ville construite avec une rivière et un
Commerce	Les échanges commerciaux étaient courants et des registres détaillés étaient tenus	Recevoir des reçus pour des biens ou des services achetés
Savoirs acquis	Les mathématiques ont été développées et largement utilisées dans le commerce et l'architecture ; des inventions pratiques, comme la charrue	STEM
Arts	Sculptures religieuses, sceaux cylindriques/pictogrammes, mosaïques murales, littérature épique -- L'épopée de Gilgamesh	Sculpture d'église, timbres à l'encre, romans en plusieurs parties comme la saga des Hunger Games

### La vie à Sumer<sup>3</sup>



Avec l'aimable autorisation du Musée  
d'archéologie et d'anthropologie de l'Université  
de Pennsylvanie

Ce bel artefact, appelé par les archéologues  
"Bélier dans le buisson," fut écrasé pendant  
environ 4,500 ans avant que Sir Leonard Woolley  
ne le déterre du cimetière royal d'Ur en  
Mésopotamie. Comment a-t-il su le reconstituer?

Le premier système d'écriture. La charrue. Le voilier. Le premier calendrier lunaire.

Ces inventions, et bien d'autres, étaient le fruit des villes-états de Sumer, qui virent le jour sur les plaines inondables du Tigre et de l'Euphrate dans l'Irak actuel. Les Sumériens commencèrent à construire leurs villes fortifiées et à faire des progrès importants à partir d'environ 3500 A.E.C./Avant Jésus-Christ.

Leur domination sur cette région a duré environ jusqu'en 2000 A.E.C./Avant Jésus-Christ., lorsque les Babyloniens en ont pris le contrôle. La culture et la technologie sumériennes n'ont pas disparu mais elles ont été adoptées par ses conquérants.

Située dans ce que les anciens Grecs appelaient la Mésopotamie, ce qui signifie littéralement "la terre entre les rivières", Sumer était un ensemble de villes-états qui occupaient la partie la plus méridionale de la Mésopotamie. La plupart étaient situés le long des fleuves: le Tigre et l'Euphrate, juste au nord du golfe Persique.

<sup>3</sup> Ce texte est la propriété de The Independence Hall Association et elle est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible au lien suivant <http://www.ushistory.org/civ/4a.asp>.

L'environnement physique dans la région est resté relativement le même depuis environ 8000 A.E.C./Avant J.-C. Le paysage est plat et marécageux. Le sol est principalement constitué de sable et de limon, sans roche. Le climat est très sec, avec seulement environ 16,9 centimètres de pluie par an. La végétation naturelle est clairsemée, et seuls des palmiers y poussent. Les rivières débordent au printemps, parfois violemment et de manière destructrice. Au cours de ce processus, elles déposent une riche couche de limon sur la plaine d'inondation environnante.



Bordée par le Tigre et l'Euphrate, la ville ancienne de Sumer était située dans la Mésopotamie méridionale. "Mésopotamie" signifie "entre deux rivières."

### Le berceau de la civilisation

Compte tenu de l'hostilité et de la dureté de l'environnement naturel, comment la première civilisation est-elle née à Sumer ? Étonnamment, l'environnement a fait partie de ce qui a rendu la civilisation possible.

Le limon transporté par les rivières en aval des montagnes du nord a fourni un riche engrais pour les cultures lorsque les rivières débordaient. L'ensoleillement constant était également bon pour les cultures. Mais sans eau, elles auraient facilement séché et elles seraient mortes. Sous la direction des prêtres-rois, les Sumériens ont mobilisé les agriculteurs de chaque ville-état pour construire de vastes systèmes d'irrigation constitués de canaux et barrages. En peu de temps, le désert s'est mis à fleurir avec un surplus d'orge, de dattes et d'autres cultures.

Cet excédent a permis à de nombreuses personnes d'exercer des professions autres que l'agriculture, tout en étant en mesure de satisfaire leurs besoins vitaux. Ces personnes sont devenues des commerçants et des artisans. Ils ont aidé à construire les villes et à accroître la richesse des villes-états grâce au commerce avec les sociétés voisines.

Les Sumériens ont également développé un artisanat de haute qualité, dont les preuves ont été trouvées dans les tombes royales d'Ur, extraites par Sir Leonard Woolley dans les années 1920. Le commerce a également aidé les Sumériens à se procurer des articles vitaux comme le bois du Liban et des produits de luxe comme la pierre semi-précieuse lapis-lazuli de la vallée de l'Indus.

## Les innovations

En raison de l'excédent de céréales, le gouvernement put s'agrandir pour soutenir de nombreux fonctionnaires et prêtres. Il pouvait également payer des milliers d'ouvriers avec de l'orge pendant qu'ils construisaient des canaux, les murs de la ville et des ziggourats ou pendant qu'ils se battaient pour défendre leur ville-état ou étendre son influence dans la région. L'orge était prélevée sous forme de taxe auprès des agriculteurs. Les agriculteurs étaient également tenus de donner un peu de temps au gouvernement pour travailler sur des projets. Les esclaves et les travailleurs embauchés y contribuaient également.

À mesure que le gouvernement et l'économie se développaient et se complexifiaient, les fonctionnaires et les commerçants eurent besoin d'un système d'écriture sophistiqué pour enregistrer les transactions. D'abord, il y a eu les inscriptions numériques et les pictogrammes simples. Le système d'écriture a commencé à intégrer des images représentant un objet physique ou une idée (comme une image du soleil pour représenter le soleil).

Avec l'augmentation des activités commerciales et gouvernementales, le système d'écriture commença à intégrer des pictogrammes et des phonogrammes plus abstraits, ou encore des symboles représentant des sons. Ces nouvelles formes offraient une plus grande souplesse et rapidité d'écriture. Elles ont été adoptées par d'autres cultures (comme les Assyriens) qui ne parlaient même pas le sumérien.

## La sagesse sumérienne

Les Sumériens écrivaient sur des tablettes d'argile, à l'aide d'un stylo en roseau appelé stylet. Une fois séchées, ces tablettes durcissaient et, heureusement pour les chercheurs d'aujourd'hui, elles ont résisté au climat chaud et sec pendant des millénaires.

Des milliers de ces tablettes ont été déterrées. Certaines bibliothèques ont même été découvertes avec plus de 10 000 de ces tablettes d'argile. Et bien que la grande majorité de ces tablettes contiennent des registres de marchandises recueillies et distribuées par les gouvernements ainsi que transactions commerciales, certaines contiennent des mythes, des histoires et des lettres. Ces documents ont fourni de nombreuses informations sur la culture et l'histoire du peuple sumérien.

Grâce à son ingéniosité, le peuple sumérien a développé un système d'irrigation complexe et une langue écrite. Ils ont été les premiers à utiliser la charrue pour soulever la terre boueuse de leurs champs agricoles et ils ont inventé le voilier. Ils ont été les premiers à concevoir un calendrier fondé sur les phases de la lune et ils ont mis au point un système numérique, basé sur le nombre 60, qui est toujours utilisé pour mesurer les secondes et les minutes.



Cette tablette d'argile (datant du 17<sup>ème</sup> siècle A.E.C./Avant J.-C.) illustre ce que certains archéologues pensent être la déesse sumérienne Inanna, la déesse de la fertilité. On peut se demander qui découvrira les poupées Barbie que vous avez enterrées dans



## Gilgamesh

Gilgamesh était probablement un véritable roi d'Uruk à Babylone qui vivait environ en 2700 avant notre ère. Les Sumériens ont conservé des récits et des mythes sur Gilgamesh, écrits sur des tablettes d'argile. Les histoires ont été réunies en un récit épique. Des versions de ce conte ont été traduites dans d'autres langues, y compris l'akkadien, qui était parlé par les Babyloniens.

La version la plus complète qui a survécu provient de douze tablettes de pierre, en langue akkadienne, qui ont été retrouvées dans la célèbre bibliothèque de Ninive du roi assyrien Assurbanipal.

L'épopée relate les actes héroïques de Gilgamesh, qui est le roi d'Ourouk. Son père est mortel et sa mère est une déesse. Comme Gilgamesh est en partie mortel, il sait qu'il doit mourir un jour. Cependant, il aspire à l'immortalité, que ce soit en accomplissant des exploits ou en découvrant le secret de la vie éternelle. Il parcourt la terre dans cette quête et rencontre Utnapishtim, le seul humain à qui les dieux ont accordé la vie éternelle. Il raconte à Gilgamesh de nombreuses histoires, dont celle d'une grande inondation qui a recouvert la Terre.

Qu'arrive-t-il à Gilgamesh ? Il faut lire le récit pour découvrir ce qu'il en est. Voici un extrait de Gilgamesh :

O homme de Shuruppak, fils d'Ubartutu :

Démolis la maison et construis un bateau !

Abandonne la richesse et cherche des êtres vivants !

Abandonne les possessions et maintiens les êtres vivants en vie !

Fais monter tous les êtres vivants dans le bateau.

Le bateau que tu dois construire,

ses dimensions doivent être égales les unes aux autres :

sa longueur doit correspondre à sa largeur.

Recouvre-le d'un toit comme l'Apsu

Extrait de la tablette XI — traduction de Maureen Gallery Kovacs, 1998

Une culture de nombreuses innovations, les Sumériens ont ouvert la voie aux autres sociétés qui les ont suivis.

## Babylone<sup>4</sup>

Les Babyloniens ont utilisé les innovations des Sumériens ; ils les ont améliorées et ils ont construit un empire qui a donné au monde, entre autres, des lois codifiées, une tour qui s'élevait au-dessus de la terre, et l'une des sept merveilles du monde.



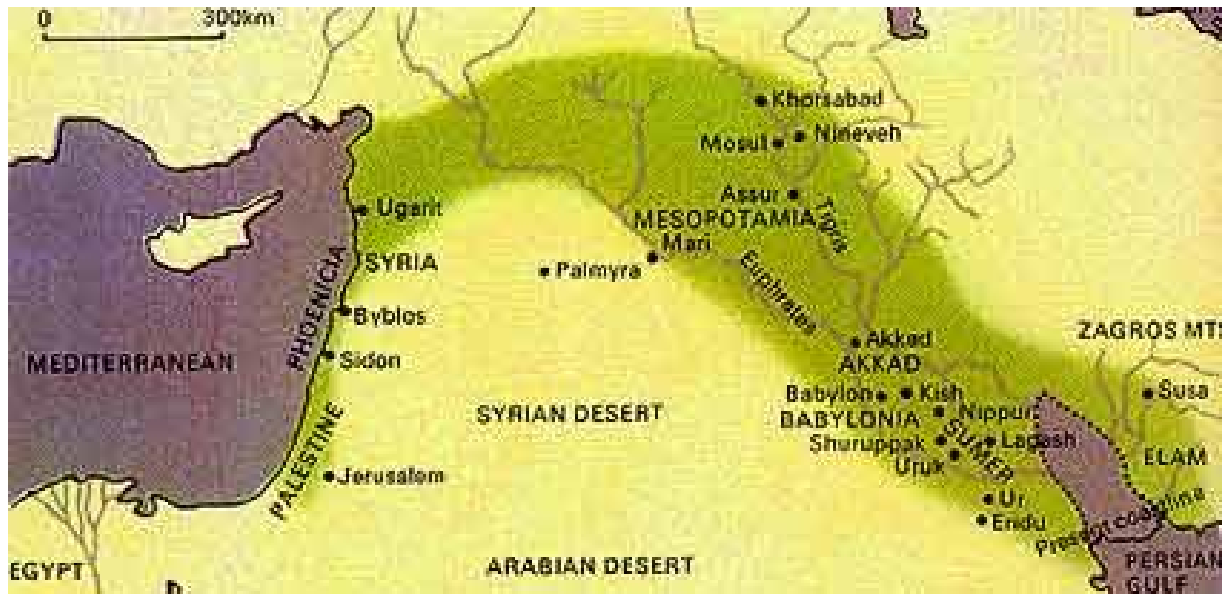
<sup>4</sup> Ce texte fourni par The Independence Hall Association est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible en ligne sur <http://www.ushistory.org/civ/4b.asp>.

Géographiquement, l'empire de Babylone occupait la partie centrale et méridionale de la Mésopotamie. Situé entre le Tigre et l'Euphrate, il s'étendait de la ville actuelle de Bagdad vers le sud jusqu'au golfe Persique.

La première mention écrite de la célèbre capitale de Babylone, Babylone remonte à environ 3800 avant notre ère. À cette époque, la majeure partie de la Mésopotamie était constituée de villes-états sumériennes. Cependant, le roi de Babylone Sargon Ier était d'origine sémitique. Sous son règne, la littérature, l'art et l'architecture sémitiques ont prospéré. Il régna depuis Suse et il conquiert des terres aussi lointaines que la Syrie.



La Babylone ancienne a laissé derrière elle des artefacts splendides.



L'Empire babylonien tardif contrôlait la région du Croissant fertile, y compris la majorité de l'Irak d'aujourd'hui, la Syrie, le Liban et Israël.

## Le Premier Empire



Sargon I, connu sous le nom de Sargon le Grand, était un roi sémitique qui régna pendant le Premier Empire babylonien.

Au cours des 1 500 années suivantes, les villes-États de Mésopotamie se disputèrent le pouvoir et l'influence. Ce ne fut qu'après qu'une campagne militaire triomphante qu'Hammourabi (1792-1750 avant notre ère) unifia la majeure partie de cette région que la ville de Babylone atteint sa première grande gloire. Pendant et après le règne d'Hammourabi (connu sous le nom de Premier Empire), les dirigeants babyloniens construisirent des temples, des routes et un vaste réseau de canaux. Ils codifièrent également les lois.

Le règne des rois babyloniens contraste favorablement avec celui des rois assyriens qui détruisirent le Premier Empire babylonien et laissèrent un héritage de guerre et de destruction. Après la domination assyrienne en Mésopotamie, qui dura environ de 1400 à 600 avant notre ère, les Babyloniens établirent un deuxième grand empire.

Le roi Nabopolassar, un Chaldéen (la Chaldée était une région du sud de la Mésopotamie), aida à conquérir la capitale assyrienne de Ninive en 606 avant notre ère et il a saisi l'occasion pour établir son propre royaume à Babylone.

Le fils de Nabopolassar, Nabuchodonosor, succéda à son père en 604 avant notre ère. Pendant le règne de Nabuchodonosor, la Tour de Babel atteint son sommet, les Jardins Suspendus de Babylone furent construits, les Babyloniens détruisirent le Grand Temple de Jérusalem et 7 000 Juifs furent ramenés en captivité à Babylone.

## La Tour de Babel

La Tour de Babel était une ziggourat, un temple en forme de pyramide construit en l'honneur d'un dieu local. Le dieu le plus important de Babylone était Mardouk, qui surpassait tous les autres dieux dans le panthéon babylonien.

La construction de la tour de Babel avait commencé vers 1100 avant notre ère et lorsque Nabuchodonosor l'acheva, la tour atteignait une hauteur de 91 mètres (295 pieds). Selon une tablette laissée par le roi, la tour était faite de "brique cuite émaillée en bleu brillant".



Selon la légende, la ziggourat magnifique connue sous le nom de tour de Babel nécessitait un entretien constant pour empêcher les briques cuites de s'éroder sous la pluie. Lorsque le roi Xerxès de Perse prit le contrôle de Babylone en 478 avant notre ère, la tour commença sa chute dans l'histoire sous la forme de débris et de briques cassées sur le sol.

## Les jardins suspendus

Nabuchodonosor construisit les Jardins Suspendus de Babylone, l'une des sept merveilles du monde, pour sa femme car la luxuriance de sa terre natale lui manquait.


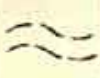
















Les jardins n'étaient pas "suspendus" littéralement ; c'est à dire que les plantes et les arbres ne pendaient pas grâce à des cordes. Le terme "suspendu" fait référence aux terrasses du jardin qui se surplombaient en succession.

Mais qu'est-ce qui peut distinguer un jardin en terrasse de manière suffisante pour devenir une des sept merveilles du monde ?

Babylone recevait peu de pluie, et les dalles de pierre nécessaires pour maintenir les terrasses en place étaient presque inexistantes dans la région. Des ingénieurs astucieux conçurent une pompe à chaîne qui amenait l'eau de l'Euphrate tout proche pour irriguer les jardins. Des briques spécialement conçues permettaient de maintenir la flore en place.

Le résultat fut une oasis verte qui, selon les spécialistes d'aujourd'hui, s'élevait entre 80 et 300 pieds dans les airs. Les jardins représentaient une masse de feuillage luxuriant au milieu d'un désert plat et sec.

Finalement, les Jardins Suspendus de Babylone disparurent, et la Tour de Babel et l'Empire babylonien furent détruites par les Perses vers l'an 478 avant notre ère.

PICTOGRAPHIC SIGN c.3100 BC						
INTERPRETATION	Star	Stream	Barley	Bull's head	Bowl	Head and bowl
EARLY CUNEIFORM SIGN c.2400 BC						
LATER CUNEIFORM SIGN c.700 BC						
MEANING	God, sky	Water, seed, son	Barley	Ox	Food, bread	To eat

La langue babylonienne a évolué des pictogrammes aux cunéiformes tout au long de son existence.

Mais les sables du temps ne peuvent pas cacher les magnifiques accomplissements en matière d'ingénierie, de droit, d'art et d'architecture que les Babyloniens ont légués au monde.

## Le Code d'Hammurabi : Œil pour œil<sup>5</sup>

"Oeil pour oeil, dent pour dent."

Cette phrase, ainsi que l'idée de lois écrites, remonte à la culture mésopotamienne ancienne qui prospéra bien avant que la Bible ne soit écrite ou que les civilisations des Grecs ou des Romains ne fleurissent.

"Oeil pour oeil ..." est une paraphrase du Code d'Hammourabi, un recueil de 282 lois inscrites sur un pilier de pierre vertical. Le code a été découvert par des archéologues français en 1901 lors de fouilles dans l'ancienne ville de Suse, qui se trouve dans l'Iran actuel.

Hammurabi est le plus connu et le plus célébré de tous les rois mésopotamiens. Il régna sur l'Empire babylonien de 1792 à 1750 avant notre ère. Bien qu'il se soit préoccupé de maintenir l'ordre dans son royaume, ce n'était pas sa seule raison pour rassembler la liste des lois. Lorsqu'il commença à diriger la ville-état de Babylone, il ne contrôlait pas plus de 50 miles carrés de territoire. A mesure qu'il conquérait d'autres villes-états et que son empire se développait, il comprit la nécessité d'unifier les différents groupes qu'il contrôlait.

### Un besoin de justice

Hammurabi comprenait bien que, pour atteindre cet objectif, il avait besoin d'un ensemble universel de lois pour tous les peuples divers qu'il avait conquis. C'est pourquoi il envoya des experts juridiques dans tout son royaume pour rassembler les lois existantes. Ces lois furent examinées et certaines furent modifiées ou supprimées avant de rassembler une liste finale comprenant 282 lois. En dépit de ce que beaucoup de gens pensent, ce code de lois n'était pas le premier.



"Je suis Hammurabi, le roi de la droiture, à qui Shamash a conféré la loi."

### Le plus ancien code connu

Les plus anciennes preuves connues d'un code de loi sont des tablettes de l'ancienne ville d'Ebla (Tell Mardikh dans la Syrie actuelle). Elles datent d'environ 2400 avant notre ère, soit environ 600 ans avant qu'Hammourabi n'élabore son célèbre code.

Le prologue ou l'introduction à la liste des lois est très édifiant. Dans cette partie, Hammurabi déclare qu'il veut "rendre la justice visible dans le pays, détruire le méchant et le malfaiteur, pour que les forts ne blessent pas les faibles." Les lois elles-mêmes soutiennent cet appel à la compassion et protègent les veuves, les orphelins et tout autre contre toute forme de préjudice ou d'exploitation.

L'expression "œil pour œil" représente ce que beaucoup de gens considèrent comme une interprétation sévère de la justice basée sur la vengeance. Mais le code dans son ensemble est beaucoup plus complexe que cette phrase seule. Le

<sup>5</sup> Ce texte fourni par The Independence Hall Association est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible en ligne à <http://www.ushistory.org/civ/4c.asp>.



code établit une distinction entre les peines infligées aux personnes riches ou nobles, aux personnes de classe inférieure ou aux roturiers, et aux esclaves.

## Les lois

### Les lois



Ne vous amusez pas avec le dragon mythique à tête de serpent et à queue de scorpion du dieu Marduk !

### Le code de loi d'Hammourabi

"Anu et Bel m'ont appelé par mon nom, Hammurabi, le prince exalté, qui craignait Dieu, pour instaurer le règne de la justice dans le pays, pour détruire les méchants et les malfaiteurs, afin que les forts ne blessent pas les faibles ; afin que je régné sur les personnes aux cheveux noirs comme Shamash, et éclairer la terre, pour améliorer le bien-être de l'humanité ..."

Ainsi commence le Code de loi d'Hammourabi, une liste de près de 300 lois gravées dans un pilier de diorite noire de deux mètres et demi de haut, découvert en 1902 mais datant de l'époque d'Hammourabi lui-même (1792-1750 avant notre ère).

Certaines lois étaient assez brutales, d'autres plutôt progressistes. Les membres de la classe supérieure étaient souvent punis plus sévèrement que les roturiers, et les femmes avaient un certain nombre de droits importants. La plupart des lois écrites sur le pilier, et dont le nombre atteint presque 300, concernent les droits de propriété des propriétaires fonciers, des maîtres d'esclaves, des marchands et des constructeurs.

Voici quelques-unes des lois les plus insolites qui semblent très éloignées d'une société moderne :

Si une personne trouve des hommes ou des femmes esclaves en fuite en pleine nature et les amène à leurs maîtres, le maître des esclaves doit lui payer deux sicles d'argent.

Si quelqu'un est arrêté en train de commettre un vol, il sera mis à mort.

Si un fils frappe son père, ses mains seront coupées.

Si un homme casse les dents à son égal, ses dents seront cassées.

Si un barbier, à l'insu de son maître, découpe le signe d'un esclave sur un esclave qui ne doit pas être vendu, les mains de ce barbier seront coupées.

Si un esclave dit à son maître : "Tu n'es pas mon maître", et si on le condamne, son maître lui coupera l'oreille.

Les propres mots de Hammurabi illustrent ce point : "Si un homme a détruit l'œil d'un homme de la classe des gentilshommes, on détruira son œil .... S'il a détruit l'œil d'un roturier... il doit payer une mina d'argent. S'il a détruit l'oeil de l'esclave d'un gentilhomme... il paiera la moitié du prix de l'esclave." Manifestement, les Babyloniens ne vivaient pas dans un système social qui traitait tous ses membres de manière égale.

Le code traite de nombreux sujets de préoccupation autres que les agressions. Il définit des règles pour les témoins et les personnes qui portent des accusations de crimes. Par exemple, "Si une personne accuse quelqu'un d'un crime devant

Revenir à [Grade 6 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

les anciens, et n'apporte pas de preuves, il sera condamné à mort, s'il s'agit d'un crime capital". Le texte détaille la manière dont le vol ou la destruction de biens doit être traité et donne des lignes directrices pour gérer les problèmes commerciaux et économiques.

Dans certains cas, ces règles sont tout à fait raisonnables et justes : "Si quelqu'un doit une dette pour un prêt, et qu'une tempête prosterne (tue) le grain, ou que la récolte est mauvaise, ou que le grain ne pousse pas par manque d'eau, cette année-là, cette personne n'a pas besoin de donner de grain à son créancier ; elle lave la tablette où est inscrite sa dette dans l'eau et ne paie pas de loyer pour cette année-là".

Le code donne également des règles pour les questions familiales, telles que le mariage, le divorce et l'adoption. Les montants des rémunérations pour le travail des médecins et d'autres professionnels sont indiqués. Bien que les médecins fussent bien payés, ils étaient sévèrement punis pour des erreurs fatales. Le code stipule que "si un médecin fait une grande incision avec le couteau d'opération, et tue son patient ... ses mains seront coupées."

Le code couvre tous les types de questions liées à l'élevage et à l'élevage d'animaux, et il établit également des règles concernant la propriété et la vente d'esclaves.

### **Allez sauter dans une rivière !**

Le code de Hammurabi ne semble pas très différent des lois et des précédents plus récents qui guident le déroulement d'un procès. Mais il y a quelques différences majeures entre les lois des Babyloniens de l'Antiquité et les lois actuelles. Le Code de Hammourabi exigeait que les accusateurs fassent comparaître les accusés devant le tribunal par -mêmes.

Un certain nombre de lois font référence au fait de sauter dans l'Euphrate comme un moyen de démontrer sa culpabilité ou son innocence. Si les accusés revenaient à terre sains et saufs, ils étaient considérés comme innocents ; s'ils se noyaient, ils étaient coupables. Cette pratique concorde avec la croyance des Babyloniens selon laquelle leurs destins étaient contrôlés par leurs dieux.

D'après le code, il est évident que les Babyloniens ne croyaient pas que tous les gens étaient égaux. Le code traitait différemment les esclaves, les roturiers et les nobles. Les femmes avaient un certain nombre de droits, notamment la possibilité d'acheter et de vendre des biens et d'obtenir un divorce. Les Babyloniens comprenaient qu'il était nécessaire que toutes les parties à un procès fassent preuve d'honnêteté et que les officiers de justice soient exempts de corruption afin que le système judiciaire puisse fonctionner efficacement.

Le Code d'Hammurabi donne un aperçu des valeurs dominantes de la Babylone antique.



Lectures guidées sur le commerce et les moyens de transport

Sujet	Notes
Transport pédestre	
Âne	
Bateau du golfe	
Radeau	
Coracle	
Bateau fluvial	
Charrette	

### Lectures guidées sur le commerce et les moyens de transport (complété)

Sujet	Notes
Transport pédestre	<p>Certains Babyloniens faisaient du commerce local et transportaient des marchandises à pied.</p> <p>Ils transportaient des petites charges sur leur dos ou ils utilisaient des sacs en bandoulière. Les charges plus importantes étaient placées sur des palettes et enveloppées dans du tissu qui était fixé sur le front du marchand.</p> <p>Ces marchands échangeaient de l'orge et du blé, des viandes comme le mouton, le bœuf et la chèvre, et du poisson.</p>
Âne	<p>L'âne était le moyen le plus courant de transporter des marchandises entre les villes, aussi loin que la Turquie. Les marchandises transportées comprenaient des textiles, des métaux précieux tels que l'or et l'argent, des pierres précieuses, des grains, une pierre bleue appelée Lapis lazuli, et du vin dans de grandes jarres en céramique.</p>
Bateau du golfe	<p>Les bateaux du golfe allaient du sud de la Mésopotamie jusqu'au golfe pour le commerce. Les bateaux étaient faits de ballots de roseaux et de bois recouverts de bitume, une substance naturelle ressemblant au goudron. Les bateaux du golfe transportaient du grain, de la pierre, du bois, des perles, de la cornaline, du cuivre, des roseaux, des textiles et de l'ivoire.</p>
Radeau	<p>Les radeaux étaient utilisés pour transporter des marchandises en aval. Ils sont faits de rondins et de peaux d'animaux gonflées. Une fois les radeaux arrivés à destination, ils étaient déchargés, les peaux étaient dégonflées, le radeau était démonté et les matériaux étaient vendus. Les radeaux transportaient du grain, du vin, de la bière, des rondins, des roseaux et de la viande.</p>
Coracle	<p>Les coracles transportaient des marchandises en amont et en aval. Ils étaient faits de peau animale et recouverts de bitume pour les rendre étanches. Les coracles transportaient du poisson, des céréales, des roseaux et du métal.</p>
Bateau fluvial	<p>Les bateaux fluviaux transportaient les marchandises en aval, avec le courant. Après avoir été déchargés, ils étaient remorqués en amont par des bœufs, des ânes ou des personnes. Les bateaux fluviaux transportaient de la bière, du vin, de la viande, des céréales, des arbres, des briques et des roseaux.</p>
Charrette	<p>Les charrettes étaient fabriquées avec du bois de la région maintenu par des clous en cuivre ou en bronze ou des chevilles en bois. Des ânes ou des bœufs étaient utilisés pour tirer les charrettes. Les charrettes transportaient des métaux tels que le cuivre, l'or et l'argent, du poisson, des textiles, de l'huile et des briques.</p>

### Les religions du monde

Notes	Judaïsme	Hindouïsme	Bouddhisme	Christianisme	Islam
Textes importants					
Personnes importantes					
Lieux importants					
Croyances et pratiques					

**Les religions du monde (complété)**

Notes	Judaïsme	Hindouïsme	Bouddhisme	Christianisme	Islam
<b>Textes importants</b>	La Torah, Le Talmud				
<b>Personnes importantes</b>	Abraham				
<b>Lieux importants</b>	Les royaumes d'Israël et de Juda				
<b>Croyances et pratiques</b>	monothéiste Les dix commandements <i>Fêtes</i> --Rosh Hashana, Yom Kippour, Hanoukka, Pâque  prier à la synagogue				

## Les Hébreux et le pays du lait et du miel<sup>6</sup>



Illustration : Abraham est considéré comme le fondateur du peuple hébreu. Les douze tribus d'Israël étaient les descendants directs d'Abraham.

Les empires se développèrent et les empires s'effondrèrent. Les Babyloniens, les Assyriens et les Perses accumulèrent une richesse et un pouvoir immenses qui leur permirent de construire des capitales d'une beauté saisissante.

Mais leurs villes et leurs palais finirent par tomber en décrépitude et des milliers d'années de sable et de poussière les recouvrirent. Un peuple de la même époque relativement sans pouvoir a survécu à ces grands empires. Ces personnes étaient les Hébreux, connus aussi sous le nom d'Israélites ou, plus tard, de Juifs.

Leur première contribution à l'humanité n'a pas été un empire riche ou une technologie révolutionnaire. C'était plutôt l'idée révolutionnaire qu'il n'y avait qu'un seul dieu, une croyance connue sous le nom de monothéisme. Ce dieu hébreu unique s'appelait

Yahvé. Pour les Hébreux, Yahvé était tout puissant et omniscient, mais au-delà de la compréhension humaine. La

religion qui s'articulait autour de ce dieu influença la fondation du christianisme et de l'islam.

### Abraham et la Torah

L'histoire des premiers Hébreux est principalement connue grâce à l'un de leurs textes sacrés, la Torah, qui comprend les cinq premiers livres de l'Ancien Testament de la Bible. Selon la Torah, Abraham est le patriarche ancestral du peuple hébreu.

Abraham naquit dans la ville sumérienne d'Ur. Après la mort du père d'Abraham, Yahvé rendit visite à Abraham et lui ordonna de briser les idoles des dieux de son père, d'adorer le seul dieu et l'unique vrai dieu, Yahvé, et d'emmener sa famille en Canaan. Yahvé promit à Abraham que s'il suivait ces lois, il fonderait une grande nation qui vivrait dans un pays où coulaient le lait et le miel.

Cette terre, connue sous le nom de Canaan dans l'Antiquité, est située à peu près au même endroit que l'Israël d'aujourd'hui.

La migration d'Abraham se déroula entre 2000 et 1700 avant notre ère. Elle eut lieu à une époque où les Cananéens vivaient dans des villes fortifiées relativement petites, gouvernées de manière indépendante. Ils étaient habitués à ce que des étrangers viennent sur leur territoire. Les Hébreux, qui étaient des bergers nomades, étaient tolérés par les Cananéens.

Le lait et le miel ne coulaient pas si facilement sur les terres qu'Abraham et ses disciples découvrirent. Le climat sec et l'environnement rude exigeaient des efforts considérables pour survivre. La sécheresse obligea Abraham et sa famille à partir en Égypte.



Illustration : dans les années qui suivirent le règne de David et de Solomon, le royaume des Hébreux fut divisé en deux terres distinctes, Israël et Juda.

### Les Douze Tribus

<sup>6</sup> Ce texte de l'Independence Hall Association est soumis à une licence internationale Creative Commons Attribution 4.0. Le texte original est disponible à l'adresse <http://www.ushistory.org/civ/4g.asp>.



Illustration : Des randonneurs juifs sont allongés dans cette ancienne tombe. A l'origine, cette tombe servait à contenir plus d'un corps, mais au fil des siècles, le toit s'est effondré, exposant le lieu d'inhumation.

La Torah raconte qu'Abraham eut deux fils : Isaac, né de sa femme Sarah, et Ismaël, né de sa concubine Agar. Les Hébreux retracent leur héritage à travers Isaac. Isaac eut un fils Jacob, qui à son tour eut 12 fils. Ces fils devinrent les chefs des 12 tribus d'Israël. Le fils le plus aimé de Jacob, Joseph, fut vendu en esclavage par ses frères jaloux. Pendant sa captivité, Joseph finit par accéder au poste de ministre principal du pays du pharaon égyptien.

Lorsqu'une grave sécheresse sévit en Canaan, les mêmes frères vinrent en Égypte, mendiant du grain. Oubliant leurs mauvais traitements passés, Joseph leur donna du grain et les convainquit de rester en Égypte.

C'est à ce moment-là que les Hébreux prospérèrent et devinrent une grande nation. Ils devinrent si nombreux qu'un pharaon "qui ne connaissait pas Joseph" asservit les Hébreux. Ce pharaon serait Ramsès II (1290-1224 avant notre ère).

## L'exode vers Canaan

La Torah raconte ensuite l'histoire de Moïse, qui conduisit les Hébreux hors d'Égypte et les affranchit. Cet événement, connu sous le nom de l'Exode, se produisit très probablement sous le règne du pharaon Merneptah, entre 1224 et 1211 avant notre ère. Les archéologues ont trouvé un document égyptien écrit sur du papyrus de cette période qui décrit des Juifs contraints de partir, ce qui permet d'authentifier davantage cette histoire. Après ce que les Hébreux croyaient être une série d'actes commis par Yahvé agissant en leur nom, notamment diverses plaies affectant les Égyptiens, leurs cultures et leur bétail, Moïse fit sortir son peuple d'Égypte. L'exode égyptien dura approximativement de 1600 à 1200 avant notre ère.

D'après l'Ancien Testament, les Hébreux errèrent pendant 40 ans dans le désert de la péninsule du Sinaï (qui se trouve entre l'Égypte et Canaan). Pendant cette période, Moïse reçut les Dix Commandements, qui définissaient certaines lois fondamentales régissant le comportement. Il lutta également pour empêcher son peuple d'adorer d'autres dieux que Yahvé. Moïse mourut avant de pouvoir entrer dans le pays du Canaan.

Josué guida les Hébreux jusqu'à Canaan, où ils s'installèrent parmi les Cananéens et les Philistins. L'Ancien Testament raconte les batailles victorieuses de Josué contre ces peuples. Les archéologues ont découvert qu'un certain nombre de villes furent détruites à cette époque. Mais ils ne s'accordent pas sur le fait que ces destructions soient l'œuvre des Hébreux ou d'autres. Au fil du temps, les Hébreux commencèrent à apprendre les voies des Cananéens et s'installèrent dans une vie d'agriculteurs et d'éleveurs.

En 722 avant notre ère, la moitié nord des terres hébraïques connues sous le nom d'Israël fut envahie et en grande partie détruite par les Assyriens. La moitié sud, connue sous le nom de Judée, survécut jusqu'aux environs de 597 avant notre ère, lorsque les Babyloniens vainquirent les Judéens et ramenèrent la plupart d'entre eux en captivité à Babylone.



Illustration: Aujourd'hui encore dans le monde moderne, les enfants juifs apprennent à lire la Torah selon une tradition ancienne. Des Juifs yéménites pratiquent ici le hébreu qu'ils ont appris du "mari" ou instituteur du village.

Pendant leur captivité à Babylone, les scribes hébreux enregistrèrent l'histoire de leur peuple et de leur relation avec leur dieu Yahvé. Après 539 avant notre ère, les Perses sous Cyrus II conquièrent Babylone. Le roi permit aux Hébreux de revenir dans leur ville sainte de Jérusalem. Mais les Hébreux continuèrent à tomber sous la domination d'autres empires. En 70 de notre ère, les Romains détruisirent Jérusalem et envoyèrent la plupart des Juifs en exil, un exil qui dura jusqu'au XXe siècle.



## La religion : trois religions, un seul dieu

Trois des principales religions du monde - les traditions monothéistes du judaïsme, du christianisme et de l'islam - sont nées au Moyen-Orient et elles sont toutes inextricablement liées les unes aux autres. Le christianisme est né au sein de la tradition juive, et l'islam s'est développé à partir du christianisme et du judaïsme.

Bien qu'il y ait eu des différences entre ces religions, il y eut un riche échange culturel entre juifs, chrétiens et musulmans qui se produisit dans l'Espagne islamique et dans d'autres endroits au cours des siècles.

### *Le Judaïsme*

#### *Une brève histoire du judaïsme*

Le judaïsme est la plus ancienne religion monothéiste qui existe encore. Il est apparu en Méditerranée orientale au cours du deuxième millénaire avant notre ère. Abraham est traditionnellement considéré comme le premier juif ayant conclu une alliance avec Dieu. Comme le judaïsme, le christianisme et l'islam reconnaissent tous Abraham en tant que leur premier prophète, ces religions sont aussi appelées les religions abrahamiques.

Bien qu'il y ait toujours eu une petite communauté de Juifs dans la Palestine historique ([Palestine](#)), en 73 de notre ère ([C.E.](#)), l'Empire romain dispersa les Juifs après une insurrection contre l'autorité romaine. La plupart des Juifs ont alors vécu dans la [Diaspora](#), en tant que minorités au sein de leurs communautés, jusqu'à la fondation de l'État d'Israël en 1948.

Lorsque les Juifs du monde entier sont venus s'installer dans l'Israël moderne, ils constatèrent que des sous-cultures diverses s'étaient développées dans différentes régions avec des histoires, des langues, des pratiques religieuses, des coutumes et une cuisine distinctes.

#### *Les groupes culturels juifs*

Les Juifs d'Allemagne et d'Europe de l'Est étaient connus sous le nom d'Ashkénazes (de "Ashkénaze", le mot hébreu pour l'Allemagne). Le yiddish, une fusion de l'allemand et de l'hébreu, était la langue parlée des Ashkénazes. En Europe, les Juifs avaient eu tendance à être séparés - volontairement ou non - de la population chrétienne. De la fin du XIXe siècle à la première moitié du XXe, de nombreux Juifs ashkénazes vinrent en Palestine pour échapper aux persécutions et à la discrimination dont ils étaient victimes en raison de leur religion.

Les juifs séfarades retracent leur ascendance à la péninsule ibérique (l'Espagne et le Portugal actuels ; "séfarade" vient du mot hébreu pour Espagne). Ils parlaient autrefois le ladino, un mélange d'hébreu et d'espagnol.

Les Juifs Mizrahi (du mot hébreu pour oriental, aussi parfois appelé Juifs orientaux) ont pour origine l'Afrique du Nord et l'Asie. Les communautés juives mizrahi et séfarade ont tendance à s'intégrer dans leurs sociétés respectives.

#### *Le judaïsme en Israël et en Amérique*

Il existe une grande différence d'opinion entre les Juifs israéliens sur le rôle que la loi religieuse juive devrait jouer dans l'État. Jusqu'à récemment, le judaïsme orthodoxe était la seule forme de religion officiellement et légalement reconnue en Israël. Bien que des branches moins conservatrices du judaïsme bénéficient désormais d'une reconnaissance partielle, l'orthodoxie reste dominante sur le plan politique et juridique.

De nombreux juifs israéliens se décrivent en fonction de leur degré d'observance de la loi juive. Environ la moitié d'entre eux se disent laïcs ([secular](#)) : environ 15 à 20 % se considèrent comme orthodoxes ou ultra-orthodoxes ; et les autres se décrivent comme traditionnellement pratiquants, mais pas aussi stricts que les orthodoxes.

Aux États-Unis, le débat sur le devoir d'observer la loi juive a conduit au développement de trois grands mouvements. Les juifs orthodoxes estiment que la loi juive est immuable et obligatoire. Les juifs conservateurs soutiennent que les lois de Dieu changent et évoluent au fil du temps. Les juifs réformistes et reconstructionnistes pensent que ces lois ne sont que des lignes directrices que les individus peuvent choisir de suivre ou non. En outre, de nombreux Juifs aux États-Unis sont laïcs ou athées. Pour eux, le judaïsme est une culture plutôt qu'une religion.

#### *Ce que les Juifs croient*

Les Juifs croient en un seul dieu et en ses prophètes, avec un respect particulier pour Moïse, le prophète à qui Dieu a donné la loi. La loi juive est incarnée dans la [Torah](#) (également connue sous le nom de Pentateuque) et le Talmud (une somme de commentaires à propos de la Torah achevé au cinquième siècle de notre ère).

Le judaïsme se préoccupe plus des actions que des dogmes. En d'autres termes, le respect des règles régissant le comportement humain a été plus important que les débats sur les croyances dans la tradition juive. Selon le judaïsme orthodoxe, la loi juive, ou halakhah, comprend 613 commandements donnés par Dieu dans la Torah, ainsi que des règles et des pratiques élaborées par les érudits et les coutumes. Le droit juif couvre des questions telles que la prière et les rituels, l'alimentation, les règles régissant le statut personnel (mariage, divorce, naissance, décès, héritage, etc.) et l'observation des fêtes (comme le Yom Kippour, le jour des Expiations, et la Pâque, la fête célébrant l'exode des Juifs de l'esclavage en Égypte).

Accessible au départ de : <http://www.pbs.org/wgbh/globalconnections/mideast/themes/religion/>

## Grade 6 Fiche pédagogique : Comparaison des vallées fluviales

Unité deux : Les anciennes vallées fluviales : Géographie et civilisation, Sujet un : Géographie et civilisations

**Objectif de la séquence :** Les élèves explorent d'autres anciennes civilisations des vallées fluviales tout en utilisant leur étude de la Mésopotamie comme modèle.

**Durée suggérée de la séquence : 15 séances**

**Matériel :** [Latitude and Longitude map](#), [African Civilizations](#), [Time Zone map](#) (Carte des fuseaux horaires), [Climate map](#), [Labeled Physical map](#), [Major rivers](#), [Mountain ranges](#), [Map of Upper and Lower Egypt](#) (Carte de la Haute et de la Basse Égypte), [Blank Map of the World](#) (Carte vierge du monde), Characteristics of Civilizations organizer ([blank](#) and completed for [Nile River Valley](#), [Indus River Valley](#), and [Yellow River Valley](#)), tableau des caractéristiques des civilisations (vierge et complété pour la vallée du Nil, la vallée de l'Indus et la vallée du fleuve jaune), [Map of the Fertile Crescent](#), [Interactive Map of Ancient Egypt](#), [Natural Resources](#), [Life Along the Nile](#), Paragraphs 2 - 3 of the section entitled "Inundation" from [Harnessing the Nile](#) (la vie le long du Nil, paragraphes 2 - 3 de la section intitulée « L'inondation » à partir de l'exploitation du Nil), [Egypt's Greatest Leaders](#), [Egyptian Pyramids](#), [South Asian Civilizations](#), [Indus River Valley Geography](#), [East Asian Civilizations](#) (Les civilisations de l'Asie de l'Est), [Yellow River Valley Civilization](#), [The Yellow River of China Geography](#), [The Middle Kingdom](#) (Le Moyen Empire), [Formation of Chinese Civilization](#), [The Four Great Inventions](#) (Les quatre grandes inventions).

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans l'activité précédente, nous avons découvert la civilisation de la vallée fluviale de la Mésopotamie. Dans cette activité, nous allons apprendre à connaître les trois autres civilisations de vallée fluviale et comparer leurs similitudes et leurs différences".
2. Demander aux élèves de revoir la carte du Croissant fertile ([Map of the Fertile Crescent](#)) de l'exercice précédent.
3. Demander aux élèves de situer l'Égypte dans le Croissant fertile.
4. Demander : "D'après ce que vous savez du Croissant fertile et de la Mésopotamie, quelles devraient être, selon vous, les caractéristiques géographiques de l'Égypte ?
5. Permettre aux élèves de faire un remue-méninges sur leurs prédictions et de partager leurs idées avec la classe ; noter les réponses des élèves au tableau.
6. Donner à chaque élève l'accès à la carte [latitude and longitude map](#). Revoyez les concepts de parallèles et de méridiens avec les élèves, ainsi que les lignes principales de latitude et de longitude et comment lire une carte de latitude et de longitude.
7. Déterminer si vous voulez que les élèves travaillent seuls ou en binômes et distribuer les coordonnées de latitude et de longitude pour que les élèves puissent identifier la partie du globe sur laquelle ils vont faire des recherches : 30°N, 30°E
8. Demander aux élèves d'identifier leur emplacement à l'aide de la carte [latitude and longitude map](#). Les élèves qui ont du mal à mettre en pratique cette compétence doivent bénéficier d'une intervention ou de pratique supplémentaire ([additional practice](#)) selon les besoins.
9. Fournir à chaque étudiant une carte des civilisations africaines ([African Civilizations](#)).
10. Revoir les éléments essentiels d'une carte avec les élèves :
  - a. Le titre – Demander aux élèves de montrer et d'identifier le titre de leur activité sur la carte.
  - b. La rose des vents - Demander aux élèves de compléter la rose des vents en bas de leur carte en ajoutant les directions cardinales et intermédiaires.
  - c. La clé de carte ou légende - revoir le concept
11. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) pour revoir les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail intitulée

- [African Civilizations](#). Ensuite, demander aux élèves d'identifier où se trouve l'Égypte sur la carte [latitude and longitude map](#). Demander aux élèves de dessiner un équateur et un méridien d'origine à travers le cercle de la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail [African Civilizations](#) et de tracer un "x" à la position approximative de l'Égypte. Demander aux élèves de noter les hémisphères dans lesquels l'Égypte est située (nord et est) dans la section hémisphère du tableau de leur fiche "Civilisations africaines".
12. Distribuer ou afficher une carte des fuseaux horaires du monde ([time zone map](#)). Revoir le concept de fuseaux horaires, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont présents dans la partie du monde qui leur est assignée et de le noter sur leur feuille de travail [African Civilizations](#).
  13. Demander aux élèves: "Si une personne vivant aujourd'hui à Bagdad, en Irak, appelait son ami au Caire, en Égypte, à 13 heures (heure irakienne), à quelle heure son ami recevrait-il l'appel au Caire?"
  14. Donner un modèle aux élèves pour qu'ils puissent décomposer la question, puis leur laisser le temps de consulter la carte [time zone map](#) affichée et de préciser leur réponse. Demander à un élève de partager sa réponse, puis demander à un autre élève de se rapprocher de la carte pour montrer comment la solution a été trouvée.
  15. Distribuer ou afficher une carte climatique du monde ([climate map](#)). Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la partie du monde qui leur est assignée et de les inscrire sur leur feuille de travail [African Civilizations](#).
  16. Distribuer des crayons de couleur pour que les élèves puissent ombrager légèrement les zones climatiques sur leurs cartes. Demander aux élèves de créer une clé de carte ou une légende des régions climatiques égyptiennes dans la section des zones climatiques du tableau de leur feuille de travail [African Civilizations](#).
  17. Laisser aux élèves le temps de faire des recherches ([research](#)) sur leurs zones climatiques (le site de recherche est plus détaillé que la carte climatique mais les élèves doivent pouvoir identifier leurs zones climatiques, et modéliser si nécessaire). Encourager les élèves à faire des recherches en utilisant les onglets de chaque zone climatique dans la partie du monde qui leur est assignée pour étudier les caractéristiques de chaque zone climatique, notamment la température, les plantes et les animaux communs, etc.
  18. Afficher les définitions des cartes politiques et physiques ([political](#) and [physical](#) maps) et discuter avec les élèves.
  19. Demander aux élèves de consulter une carte physique étiquetée du monde ([labeled physical map](#)) et d'ajouter les fleuves principaux et les chaînes de montagnes ([major rivers](#) and [mountain ranges](#)) qui sont présents autour de l'Égypte sur leur carte au marqueur ou au stylo feutre. Demander aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau sur leur feuille de travail [African Civilizations](#).
  20. Demander aux élèves de consulter la carte de la Haute et de la Basse-Égypte ([map of Upper and Lower Egypt](#)). Demander aux élèves de dessiner une représentation du Nil, y compris un delta, dans les sections des caractéristiques politiques de la carte sur leur feuille de travail [African Civilizations](#), puis demander aux élèves d'étiqueter la Basse et la Haute Égypte dans la section des caractéristiques politiques et sur leur carte aussi.
  21. Organiser une discussion dans le cadre de laquelle les élèves prévoient l'impact du climat sur les schémas d'implantation humaine dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
    - a. Qu'est-ce qui pourrait inciter un groupe d'humains à s'installer dans cette région ?
    - b. Comment la zone climatique de cette région pourrait-elle affecter les conditions d'implantation des humains ?
    - c. Quelles caractéristiques physiques encourageraient ou décourageraient l'implantation humaine ?
  22. Projeter une carte du monde vierge ([blank map of the world](#)) sur le tableau principal. Permettre aux élèves d'identifier sur la carte projetée les endroits où ils s'attendent à voir des établissements humains.
  23. Demander aux élèves d'élaborer une problématique en identifiant les zones autour et à l'intérieur de l'Égypte qui présentent le meilleur environnement pour le développement des établissements humains ? Les élèves doivent faire référence aux caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse, et inclure des

détails tirés des documents de travail et des discussions en classe. Classer les paragraphes en utilisant la partie « Problématique » de la grille d'évaluation ( [claims rubric](#)).

24. Remettre à chaque élève une copie du tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
25. Demander aux élèves d'explorer la carte interactive de l'Égypte ancienne et des ressources naturelles ( [Interactive Map of Ancient Egypt](#) and [Natural Resources](#)) afin de comprendre les caractéristiques physiques qui ont influencé le développement de l'Égypte.
26. Organiser une discussion au cours de laquelle les élèves évaluent les similitudes et les différences entre l'Égypte et la Mésopotamie. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Quelles sont les caractéristiques physiques présentes en Égypte ?
  - b. Quelles sont les similitudes entre le climat et la géographie physique et entre la Mésopotamie et l'Égypte ?
  - c. Quelles sont les différences importantes dans le climat ou la géographie de ces cultures ?
27. Dire : "Bien que le climat autour de l'Égypte soit aride et désertique, la région le long du Nil est riche et fertile, surtout près du delta du fleuve. Dans l'Antiquité, comme aujourd'hui, la civilisation égyptienne était basée le long de ce fleuve. Les gens ont toujours dépendu du Nil pour leur alimentation et leur transport".
28. Demander aux élèves de lire « La vie le long du Nil » ([Life Along the Nile](#)) pour examiner l'importance du Nil dans la civilisation égyptienne.
29. Demander aux élèves de lire les paragraphes 2 et 3 de la section intitulée "L'inondation" du texte [Harnessing the Nile](#) pour découvrir comment les Égyptiens ont appris à utiliser les inondations à leur avantage.
30. Demander aux élèves de remplir le tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
31. Organiser une discussion au cours de laquelle les élèves évaluent les similitudes et les différences entre l'Égypte et la Mésopotamie. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Pourquoi le Nil était-il important pour les Égyptiens de l'Antiquité ?
  - b. Comment les Égyptiens utilisaient-ils le Nil ?
  - c. Comment le développement de la culture égyptienne a-t-il été influencé par sa géographie physique ?
  - d. En quoi l'influence du Nil sur les Égyptiens était-elle différente de celle du Tigre et de l'Euphrate sur la Mésopotamie ?
32. Demander aux élèves de faire un remue-méninges sur les images et les personnes qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent à l'Égypte ancienne (par exemple les pyramides, le Sphinx, le Nil, les momies et les pharaons).
33. Expliquer que beaucoup de ces éléments reflètent l'apogée de l'ancienne civilisation égyptienne, d'environ 3000 à 1000 avant notre ère, lorsque les pharaons régnaient sur l'Égypte.
34. Demander aux élèves de compléter l'activité intitulée « Les plus grands souverains d'Égypte » ([Egypt's Greatest Leaders](#)) pour en apprendre davantage sur les pharaons de l'Égypte ancienne ( **NOTER** les autres liens pour les vidéos de l'activité qui sont disponibles ici : [Episode 2](#) and [Episode 3](#)).
35. Demander aux élèves de reprendre la chronologie mésopotamienne de la tâche précédente. Réviser le concept de calendriers parallèles si nécessaire, et demander aux élèves d'ajouter les dates suivantes :
  - a. 3000 avant notre ère : Haute et Basse-Égypte unies : les premiers pharaons
  - b. 2670 avant notre ère – 2181 avant notre ère : L'ancien royaume d'Égypte : les Pyramides construites à Gizeh
  - c. 2181 avant notre ère - 2060 avant notre ère : L'Égypte a régné avec les royaumes séparés du Haut (Thèbes) et du Bas (Memphis)
  - d. 2055 avant notre ère – 1802 avant notre ère : L'Empire du Milieu de l'Égypte : la Haute et la Basse-Égypte sont réunifiées
  - e. 1802 avant notre ère – 1550 avant notre ère : L'Égypte est dirigée par les envahisseurs Hyksos

- f. 1550 avant notre ère – 1077 avant notre ère : Le Nouveau Royaume d'Égypte : Le roi Tut règne (9 ans)
  - g. 1077 avant notre ère – 332 avant notre ère : L'Égypte est gouvernée par la Libye, puis la Nubie, puis la Perse
  - h. 332 avant notre ère – 309 avant notre ère : L'Égypte est gouvernée par la Macédoine (Alexandre le Grand), puis par Rome (Cléopâtre)
36. Demander aux élèves d'utiliser leur frise chronologique pour énumérer les différentes cultures qui régnèrent sur l'Égypte dans la section des principales civilisations de leur feuille de travail [African Civilizations](#).
37. Diviser la classe en groupes. Attribuer à chaque groupe un aspect de la vie quotidienne dans l'Égypte ancienne en utilisant la liste suivante :
- a. les croyances religieuses
  - b. la pêche/chasse
  - c. les coutumes d'inhumation
  - d. l'architecture/le logement
  - e. l'agriculture/les cultures
  - f. le gouvernement
  - g. le nourriture/les boissons
  - h. l'écriture/la chanson/la danse/les jeux
  - i. les vêtements/les bijoux/les produits cosmétiques
  - j. les inventions/les accomplissements
38. Demander aux élèves de faire des recherches sur l'Ancien Empire égyptien. Sujets de recherche possibles.
39. Demander à chaque groupe de faire une brève présentation de l'aspect de la vie égyptienne qui leur a été attribué. Les présentations doivent comprendre autant de détails que possible, y compris des photos ou des illustrations d'au moins cinq objets pertinents.
40. Pendant que les élèves écoutent les présentations de leurs camarades, leur demander de noter des détails de la civilisation égyptienne sur le tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
41. Demander aux élèves de compléter l'activité [Egyptian Pyramids](#) afin de déterminer qui a construit ces célèbres structures et l'importance des pyramides.
42. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour revoir ce qu'ils ont appris sur la géographie de la Mésopotamie et de l'Égypte. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Pourquoi tant de cultures extérieures furent-elles obligées d'envahir et de conquérir l'Égypte ?
  - b. Comment la géographie physique, le climat ou l'environnement des terres d'origine des peuples envahissants ont-ils pu les pousser vers l'Égypte ?
43. Donner à chaque élève l'accès à la carte [latitude and longitude map](#). Réviser les concepts de parallèles et de méridiens avec les élèves ainsi que les principales lignes de latitude et de longitude et comment lire une carte de latitude et de longitude.
44. Déterminer si vous souhaitez que les élèves travaillent seuls ou en binômes et afficher les coordonnées de latitude et de longitude pour les élèves : 20°N, 80°E - [South Asian Civilizations](#).
45. Demander aux élèves d'identifier leur emplacement en utilisant la carte [latitude and longitude map](#). Les élèves qui ont du mal à mettre en pratique cette compétence doivent bénéficier d'une intervention ou d'un entraînement supplémentaire ([additional practice](#)) selon les besoins.
46. Revoir les éléments essentiels d'une carte avec les élèves :
- a. Le titre - Demander aux élèves de montrer et d'identifier le titre de leur activité
  - b. La rose des vents - Demander aux élèves de dessiner une rose des vents avec les directions cardinales et intermédiaires près de leur carte
  - c. La clé de carte ou légende - revoir le concept



47. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) pour revoir les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère de la carte sur leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#). Demander ensuite aux élèves d'identifier où se trouve l'Asie du Sud (Inde) sur la carte de latitude et de longitude. Demander aux élèves de dessiner un équateur et un premier méridien à travers le cercle de la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#) et de tracer un "x" sur la position approximative de l'Inde. Demander aux élèves de noter l'hémisphère dans lequel se trouve l'Asie du Sud (nord et est) dans la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#).
48. Distribuer ou afficher une carte des fuseaux horaires du monde ([time zone map](#)). Revoir le concept de fuseau horaire, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont présents dans la partie du monde qui leur est assignée et de le noter sur leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#). **NOTER** : L'Asie du Sud est marquée d'un astérisque car son fuseau horaire comprend 30 minutes supplémentaires.
49. Demander : "Si une personne vivant aujourd'hui au Caire, en Égypte, appelait son ami à Mumbai, en Inde, à 22h30 (heure du Caire), à quelle heure son ami recevrait-il l'appel à Mumbai ? N'oubliez pas d'inclure les 30 minutes supplémentaires pour le fuseau horaire de l'Inde".
50. Montrer aux élèves comment décomposer la question, puis leur laisser le temps de se référer à la carte [time zone map](#) affichée et de calculer leur réponse. Demander à un élève de partager sa réponse, puis demander à un autre élève d'approcher la carte pour montrer comment la solution a été trouvée.
51. Distribuer ou afficher une carte climatique du monde ([climate map](#)). Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la partie du monde qui leur est assignée et de l'inscrire sur leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#).
52. Distribuer des crayons ou des crayons de couleur pour que les élèves puissent ombrager légèrement les zones climatiques sur leurs cartes. Demander aux élèves de créer une clé de carte ou une légende des régions climatiques de l'Asie du Sud dans la section des zones climatiques du tableau de leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#).
53. Laisser aux élèves le temps de faire des recherches ([research](#)) sur leurs zones climatiques (le site de recherche est plus détaillé que la carte climatique mais les élèves devraient pouvoir identifier leurs zones climatiques, modéliser si nécessaire). Encourager les élèves à faire des recherches en utilisant les onglets pour chaque zone climatique dans la partie du monde qui leur est assignée afin d'étudier les caractéristiques de chaque zone climatique, notamment la température, les plantes et les animaux communs, etc.
54. Afficher les définitions des cartes politiques et physiques ([political](#) and [physical](#) maps) et en discuter avec les élèves.
55. Demander aux élèves de se référer à une carte physique du monde étiquetée ([labeled physical map](#)) et d'ajouter les fleuves principaux et les chaînes de montagnes ([major rivers](#) and [mountain ranges](#)) qui sont présents en Asie du Sud sur leur carte au marqueur ou au feutre fin. (Les élèves doivent inclure l'Indus et le Gange sur leur carte.) Demander aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau sur leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#).
56. Organiser une discussion dans le cadre de laquelle les élèves prévoient l'impact du climat sur les schémas d'implantation humaine dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu'est-ce qui pourrait inciter un groupe d'humains à s'installer dans cette région ?
  - b. Quelles sont les zones climatiques qui offrent les meilleures conditions pour le peuplement humain ?
  - c. Quelles caractéristiques physiques encourageraient ou décourageraient les peuplements humains ?
57. Projeter une carte du monde vierge ([blank map of the world](#)) sur le tableau principal. Permettre aux élèves d'identifier sur la carte projetée les endroits où ils s'attendent à voir des peuplements humains.
58. Demander aux élèves d'élaborer des arguments identifiant la région du globe qui présente le meilleur environnement pour le développement des peuplements humains. Les élèves doivent faire référence à des caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse et inclure des détails tirés des documents de



travail et des discussions en classe. Classer les paragraphes en utilisant la partie « Problématique » de la grille d'évaluation ( [claims rubric](#)).

59. Remettre à chaque élève une copie du tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
60. Demander aux élèves d'explorer [Indus River Valley](#) and [Geography](#) afin de comprendre les caractéristiques physiques qui ont influencé le développement de la vallée de l'Indus. Pendant qu'ils examinent les sources, demander aux élèves de noter des détails sur leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
61. Demander aux élèves d'ajouter la vallée de la rivière Indus à leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#) au marqueur ou au stylo feutre et d'annoter la section "[Caractéristiques politiques](#)" dans le tableau de leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#).
62. Demander aux élèves de créer un diagramme de Venn qui compare et contraste les caractéristiques géographiques de la vallée de l'Indus avec celles de l'Égypte ancienne.
63. Demander aux élèves de revoir « Le mythe de la vallée de l'Indus » ([Indus Valley myth](#)), puis de mener une discussion sur les changements géographiques décrits dans le mythe. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Comment la géographie, le climat et la météorologie sont-ils représentés au début du mythe ?
  - b. Qu'est-ce qui change les conditions géographiques, climatiques ou météorologiques de la vallée de l'Indus selon le mythe ?
  - c. Pourquoi les habitants de la vallée de l'Indus sont-ils contrariés par ce changement de géographie, de climat ou de temps ?
  - d. Qu'arrive-t-il à la géographie, au climat et au temps de la vallée de l'Indus à la fin du mythe ?
  - e. Que sont les "bovins des nuages" ?
64. Diviser la classe en groupes et assigner à chaque groupe un aspect de la vie quotidienne dans la vallée de l'Indus à [rechercher](#). Les sujets possibles sont les suivants :
  - a. les croyances religieuses
  - b. la pêche/la chasse
  - c. les maisons
  - d. l'art
  - e. les vêtements/les bijoux
  - f. la plomberie
  - g. l'alimentation/la cuisine
  - h. le système d'écriture
  - i. les jeux/les divertissements
  - j. les accomplissements
65. Demander à chaque groupe de faire une brève présentation de l'aspect de la vie dans la vallée de l'Indus qui leur a été attribué. Les présentations doivent inclure autant de détails que possible, y compris des photos ou des d'illustrations d'au moins cinq objets pertinents.
66. Pendant que les élèves écoutent les présentations de leurs camarades, leur demander de noter des détails de la civilisation de la vallée de la rivière Indus sur le tableau [Caractéristiques des civilisations](#).
67. Demander aux élèves de retrouver leurs frises chronologiques des activités précédentes et d'ajouter les dates suivantes pour les cultures d'Asie du Sud :
  - a. 3300 avant notre ère - 2600 avant notre ère : Création d'Harappa (la vallée de la rivière Indus)
  - b. 2600 avant notre ère - 1900 avant notre ère : Création du Mohenjo-daro (la vallée de l'Indus)
  - c. 1900 avant notre ère - 1300 avant notre ère : Effondrement des civilisations de la vallée de l'Indus
68. Demander aux élèves de faire la liste des civilisations principales (Harappa et Mohenjo-daro) dans la section correspondante du tableau de leur leur feuille de travail [South Asian Civilizations](#).

69. Donner à chaque élève l'accès à la carte [latitude and longitude map](#) pour revoir les concepts de parallèles et de méridiens avec les élèves, ainsi que les lignes principales de latitude et de longitude, et comment lire une carte de latitude et de longitude.
70. Déterminer si vous préférez que les élèves travaillent seuls ou en binômes et afficher les coordonnées de latitude et de longitude suivantes : 30°N, 115°E.
71. Demander aux élèves d'identifier leur emplacement en utilisant la carte [latitude and longitude map](#) du monde. Les élèves qui ont du mal à mettre en pratique cette compétence doivent bénéficier d'une intervention ou d'un entraînement supplémentaire ([additional practice](#)) selon les besoins.
72. Revoir les éléments essentiels d'une carte avec les élèves :
  - a. Le titre - Demander aux élèves de montrer et d'identifier le titre de leur activité cartographique.
  - b. La rose des vents - Demander aux élèves de dessiner une rose des vents avec les directions cardinales et intermédiaires près de leur carte.
  - c. La clé de carte ou légende - revoir le concept.
73. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) pour réviser les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère de la carte sur leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#). Ensuite, demander aux élèves d'identifier où se trouve la Chine sur la carte [latitude and longitude map](#). Proposer aux élèves de dessiner un équateur et un premier méridien à travers le cercle de la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#) et de tracer un "x" à l'emplacement approximatif de la Chine. Demander aux élèves de noter les hémisphères dans lesquels la Chine est située (nord et est) dans la section hémisphère du tableau sur leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#).
74. Distribuer ou afficher une carte des fuseaux horaires du monde ([time zone map](#)). Revoir le concept de fuseau horaire, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont présents dans la partie du monde qui leur est assignée et de le noter sur leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#).
75. Demander : "Si une personne vivant à Mumbai, en Inde, appelait son ami à Pékin, en Chine, à 15h30 (heure de Mumbai), à quelle heure à Pékin son ami répondrait-il à son téléphone ? NOTER : Le fuseau horaire de l'Inde contient un astérisque car ce fuseau horaire contient 30 minutes supplémentaires".
76. Montrer à l'élève comment décomposer la question, puis lui laisser le temps de consulter la carte des fuseaux horaires ([time zone map](#)) affichée et de déterminer sa réponse (18 heures, en raison du fuseau horaire de 30 minutes de l'Inde). Demander à un élève de partager sa réponse, puis demander à un autre élève d'approcher la carte pour illustrer la façon dont la solution a été déterminée.
77. Distribuer ou afficher une carte climatique du monde ([climate map](#)). Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la partie du monde qui leur est assignée et de l'inscrire sur leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#).
78. Distribuer des crayons ou des crayons de couleur pour que les élèves puissent ombrager légèrement les zones climatiques sur leurs cartes. Demander aux élèves de créer une clé de carte ou une légende des régions climatiques de la Chine dans la section des zones climatiques du tableau sur leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#).
79. Laisser aux élèves le temps de faire des recherches ([research](#)) sur leurs zones climatiques (le site de recherche est plus détaillé que la carte climatique, mais les élèves devraient être capables d'identifier leurs zones climatiques. REMARQUE : il y aura des différences lorsque vous comparerez la Chine sur les deux cartes, modélisez si nécessaire). Encouragez les élèves à faire des recherches en utilisant les onglets de chaque zone climatique pour étudier les caractéristiques de chaque zone climatique, notamment la température, les plantes et les animaux communs, etc.
80. Afficher les définitions des cartes politiques et physiques ([political](#) and [physical](#) maps) et en discuter avec les élèves.
81. Demander aux élèves de se référer à une carte physique du monde étiquetée ([labeled physical map](#)) et d'ajouter les fleuves principaux et les chaînes de montagnes de la Chine sur leur carte au marqueur ou au stylo feutre.

- Demander aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau de la feuille de travail [East Asian Civilizations](#).
82. Organiser une discussion au cours de laquelle les élèves prévoient l'impact du climat sur les schémas d'implantations humaines dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
    - a. Qu'est-ce qui pourrait inciter un groupe d'humains à s'installer dans cette région ?
    - b. Quelles sont les zones climatiques qui offrent les meilleures conditions pour des implantations humaines ?
    - c. Quelles caractéristiques physiques encourageraient ou décourageraient des implantations humaines ?
  83. Projeter une carte du monde vierge ([blank map of the world](#)) sur le tableau principal. Donner le temps aux élèves d'identifier sur la carte projetée les endroits où ils s'attendent à trouver des implantations humaines.
  84. Demander aux élèves d'élaborer des arguments qui décrivent le meilleur environnement pour le développement des implantations humaines en Chine. Les élèves doivent faire référence aux caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse, et inclure des détails tirés des documents de travail et des discussions en classe. Noter les paragraphes à l'aide de la partie « Problématique » de la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).
  85. Demander aux élèves d'explorer [Geography](#), [The Yellow River of China](#) (les deux premières sections seulement) et la civilisation de la vallée du fleuve Jaune [Yellow River Valley Civilization](#). Pendant qu'ils étudient les sources, demander aux élèves de noter des détails sur leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
  86. Demander aux étudiants de lire [The Middle Kingdom](#) and [Formation of Chinese Civilization](#) pour mieux comprendre comment la civilisation chinoise ancienne a émergé. Pendant que les étudiants lisent, demander leur de noter les informations essentielles sur la Chine ancienne dans leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
  87. Demander aux élèves de lire « Les quatre grandes inventions » ([The Four Great Inventions](#)). Demander aux élèves de dresser une liste des accomplissements de la vallée du Fleuve Jaune ainsi que de décrire les raisons pour lesquelles ils sont importants dans l'histoire.
  88. Demander aux élèves de faire référence à la carte de la Grande Muraille ([map of the Great Wall](#)) et d'ajouter cet endroit à leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#) au marqueur ou au stylo feutre, ainsi qu'à la section des caractéristiques politiques du tableau de leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#).
  89. Demander aux élèves de se référer à la carte des dynasties du fleuve Jaune ([Yellow River dynasties](#)) et d'ajouter les lieux à leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#) au marqueur ou au stylo feutre, ainsi qu'à la section des principales civilisations du tableau de leur feuille de travail [East Asian Civilizations](#).
  90. Demander aux élèves de reprendre leurs frises chronologiques des activités précédentes et d'ajouter les dates pertinentes à ces frises en cours, notamment :
    - a. 5500 avant notre ère : Les premiers établissements agricoles sur le fleuve Jaune.
    - b. 2070 avant notre ère : La première dynastie chinoise.
    - c. 771 avant notre ère - 478 avant notre ère : Confucius.
    - d. 771 avant notre ère - avant notre ère : La construction de la Grande Muraille.
    - e. 475 avant notre ère - 221 avant notre ère : La période des "États en guerre".

**Les civilisations africaines**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques principales	
Caractéristiques physiques principales		Caractéristiques politiques principales	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Civilisations principales dans cette région	



**Les caractéristiques des civilisations**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Descriptions/Définitions</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systemes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Systeme de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

**Les caractéristiques des civilisations (complété : la vallée du Nil)**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Descriptions/Définitions</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État	La théocratie - un gouvernement centré autour d'un leader politique et religieux appelé pharaon	Imams
Religion organisée	Plusieurs dieux	L'Hindouisme
Economie et spécialisation professionnelle	Une hiérarchie sociale stricte	Les castes hindoues
Système de tribut	Impôts et tributs religieux payés à l'État	Les impôts sur le revenu et les dîmes pour les églises
Surplus alimentaire(s)	Fournis par le Nil	Les plaines d'inondation du Mississippi et autres plaines d'inondation fluviales
Infrastructure planifiée	Villes planifiées le long du Nil ; sections de la ville divisées entre temples, zones marchandes et logements pour les classes supérieures et les classes inférieures	Bâton Rouge ou toute autre ville planifiée avec une rivière et un bâtiment gouvernemental au centre
Commerce	Le commerce était commun, contrôlé ou réglementé par l'État	Les lois commerciales américaines ou les bureaux de douane américains
Savoirs acquis	L'acquisition des connaissances était réservée aux scribes et aux chefs religieux	Le Moyen Âge
Arts	Beaucoup de sculptures et de peintures murales sur les temples, les palais et les tombes (pyramides) ; mythologie religieuse extrêmement développée	Les temples et le panthéon de la Grèce antique

## La vie au bord du Nil <sup>7</sup>



Illustration: L'ancien système d'écriture égyptien, les hiéroglyphes, a été perfectionné vers 3100 avant notre ère. Ce système complexe comprenait des chiffres et un

Aucune des réalisations de la remarquable civilisation égyptienne ancienne n'aurait été possible sans le Nil. Il y a toujours un lien entre le paysage et la façon dont un peuple se développe. Il ne faut pas la sagesse d'un sphinx pour comprendre pourquoi.

Les archéologues et les historiens ne savent pas exactement comment la civilisation égyptienne a évolué. On pense que les humains ont commencé à vivre le long des rives du Nil à partir d'environ 6 000 ans avant notre ère. Pour les premiers habitants de la vallée du Nil, la nourriture n'était pas facile à trouver. Il n'y avait pas de McTut's vendant des hamburgers, et, bien qu'il y ait eu beaucoup de crocodiles, ces bêtes-là étaient assez difficiles à attraper.

### Matière à réflexion

Avec le temps, cependant, bien que se trouvant au milieu d'un environnement désertique, les gens découvrirent que le Nil fournissait de nombreuses sources de nourriture. Tout au long du fleuve se trouvaient des arbres fruitiers, et le Nil abritait une grande quantité de poissons.

Peut-être plus important encore, ils découvrirent que, chaque année, à la même époque, le Nil était inondé pendant environ six mois. En se retirant, le fleuve déposait une riche couche de limon brun qui convenait à la culture du blé, des haricots, de l'orge ou même du coton. Les agriculteurs apprirent à creuser de courts canaux menant aux champs situés près du Nil, fournissant ainsi de l'eau douce pour l'irrigation tout au long de l'année. En plantant immédiatement après une inondation, on obtenait des récoltes avant la crue de l'année suivante.

### Le moment idéal

Pour savoir quand planter, les Égyptiens devaient suivre les jours. Ils mirent au point un calendrier basé sur les crues du Nil qui s'est avéré remarquablement précis. Il contenait une année de 365 jours divisée en 12 mois de 30 jours chacun. Les cinq jours supplémentaires tombaient à la fin de l'année.

Voici un problème que le sphinx pourrait avoir du mal à résoudre : Comment les anciens Égyptiens fabriquaient-ils leurs calendriers ? Quel matériau utilisaient-ils ? Rappelez-vous, il n'y avait pas de papier. Vous avez besoin d'un indice ? Plongez dans le Nil !

De grands roseaux appelés papyrus poussaient à l'état sauvage le long du Nil. Les Égyptiens mirent au point un procédé qui permet de transformer ces roseaux en une surface plane sur laquelle on pouvait écrire (également appelé papyrus). En



Illustration: Le Nil - le plus long fleuve du monde avec ses 6 738 km - définit le paysage et la culture de l'Égypte. Une bénédiction égyptienne connue est : "Puissiez-vous toujours boire au Nil".

<sup>7</sup> Ce texte provient de l'Independence Hall Association et il est soumis à la licence internationale Creative Commons Attribution 4.0. Le texte original est disponible à l'adresse <http://www.ushistory.org/civ/3a.asp>.



fait, le mot anglais "paper" a pour origine le mot grec ancien "papyrus". Parmi les premiers documents écrits sur le papyrus figurent les calendriers qui gardaient la trace du temps.

Le papyrus avait bien d'autres usages. On construisait des bateaux en liant les roseaux en paquets. On fabriquait également des paniers, des nattes, des cordes et des sandales à partir de ce matériau polyvalent.

### Le sable, la terre et la civilisation



Illustration : Le Sahara, le plus grand désert du monde, empiète sur la rive occidentale du Nil. D'autres déserts se trouvent à l'est du Nil. La situation géographique de l'Égypte a contribué à la protéger des envahisseurs au cours des siècles.

Encore aujourd'hui, les terres autour du Nil sont assez stériles. En dehors de l'étroite bande de verdure qui borde le fleuve, le sable s'étend à perte de vue. À l'ouest du Nil se trouve le désert géant du Sahara, le plus grand désert du monde.

Du nord au sud, le Sahara a une largeur de 800 à 1 200 miles ; il s'étend sur 3 000 miles d'est en ouest. La superficie totale du Sahara est de plus de 3.500.000 miles carrés. C'est le plus grand bac à sable du monde.

Et, comme s'il n'y avait pas assez de sable dans le Sahara, à l'est du Nil se trouvent d'autres déserts.

Bien que le sable ait des usages limités, ces déserts présentent un énorme avantage stratégique : peu d'envahisseurs pourraient un jour traverser les sables pour attaquer l'Égypte - les déserts s'avèrent être une trop grande barrière naturelle.

Après avoir appris à tirer profit des crues du Nil - et à ne pas craindre les attaques étrangères - les Égyptiens se concentrèrent sur l'amélioration des techniques agricoles. Au fil des ans, les Égyptiens découvrirent que l'on pouvait cuire le blé pour

en faire du pain, que l'orge pouvait être transformé en soupe (ou même en bière) et que le coton pouvait être filé pour en faire des vêtements.

Une fois que les Égyptiens eurent obtenu la plupart des produits de première nécessité, ils se mirent à penser à d'autres choses, comme l'art, le gouvernement, la religion et la philosophie - quelques-unes des bases nécessaires à la naissance d'une civilisation. Finalement, les pyramides, les momies, Cléopâtre et le Sphinx de Gizeh sont devenus les pierres de touche de cette culture florissante.

**Les civilisations de l'Asie du Sud**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques principales	
Caractéristiques physiques principales		Caractéristiques politiques principales	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Civilisations principales de cette région	



**Les caractéristiques des civilisations (complété – La vallée de l'Indus)**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Descriptions/Définitions</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État	La Chine est divisée en différents États qui ont été parfois unifiés et parfois divisés ;	Le Vatican – un centre religieux avec une armée, techniquement un État mais cet aspect est moins mis en valeur que les autres rôles
Religion organisée	Les citadelles construites au centre des villes pour servir de centres militaires et religieux	Les mosquées et les églises construites au centre de nombreuses villes médiévales ou anciennes
Economie et spécialisation professionnelle	La majorité de la population était composée d'artisans ou de commerçants	La culture tsigane
Système de tribut	Les impôts ont été organisés et enregistrés jusqu'en 1800 avant notre ère	L'IRS
Surplus alimentaire(s)	Certaines des plus grandes structures dans les villes de la vallée de l'Indus étaient des greniers	Les silos dans les exploitations agricoles
Infrastructure planifiée	Les villes délibérément planifiées selon un système de réseau urbain, comprenant des structures résidentielles et non résidentielles et des systèmes de plomberie ; l'assainissement était incroyablement important dans cette civilisation	Bâton Rouge ou toute autre ville planifiée avec une rivière et un bâtiment gouvernemental au centre
Commerce	Cette civilisation fit du commerce avec la Mésopotamie jusqu'en 1800 avant notre ère et elle fut la première civilisation à normaliser les poids et les mesures pour le commerce ; les registres commerciaux étaient marqués avec des sceaux, les marchands de sceaux avaient chacun un modèle de sceau unique ; le commerce se faisait par la mer	ALENA - commerce entre voisins nord-américains Les logos sont imprimés sur la marchandise
Savoirs acquis	L'écriture disparut après 1800 avant notre ère ; la technologie d'infrastructure était avancée ; les premières charrettes à roues apparaissent ; l'écriture était de droite à gauche	Les nations modernes où l'éducation est largement accessible au public et où les arts sont intégrés
Arts	Les artisans étaient nombreux et importants	La Renaissance

**Les civilisations de l'Asie de l'Est**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques principales	
Caractéristiques physiques principales		Caractéristiques politiques principales	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Civilisations principales de cette région	



**Les caractéristiques des Civilisations (complété – La vallée du fleuve Jaune)**

Caractéristiques	Descriptions/Définitions	Exemples d'aujourd'hui
Systemes centralisés de gouvernement ou d'État	La Chine est divisée en différents États qui étaient parfois unifiés et parfois divisés ; le gouvernement était parfois organisé sous un seul empereur qui détenait le pouvoir par l'héritage dynastique et à d'autres moments le pouvoir était décentralisé de l'empereur et il tissait une toile reliant l'État et les gouverneurs locaux	Le système fédéral et étatique américain
Religion organisée	Les oracles utilisaient les os pour prédire l'avenir ; ils pratiquaient le culte des ancêtres et croyaient à l'intervention spirituelle des dieux et des esprits	Quelques systèmes de croyance amérindiens
Economie et spécialisation professionnelle	Le père sélectionnait la carrière des enfants de sexe masculin	L'Europe médiévale
Système de tribut	On donnait des offrandes pour obtenir la protection de l'État	Le système de tribut persan
Surplus alimentaire(s)	Riz cultivé au sud le long du Yangtsé ; les canaux d'irrigation le long du Fleuve Jaune ont permis de produire des excédents agricoles	Le sud agricole de l'Amérique et le Midwest
Infrastructure planifiée	Des villages sont apparus de façon organique, la plupart du temps de façon non planifiée	Les villages tribaux africains
Commerce	Les registres commerciaux sont rares ; la géographie suggère que la plupart des communautés ou des États se suffisaient à eux-mêmes	Les royaumes africains
Savoirs acquis	Le père ou le chef de sexe masculin d'une famille contrôlait l'éducation ; les rôles dans la société étaient décrits dans plusieurs livres, chacun étant spécifique au groupe visé	L'Europe médiévale le système des castes
Arts	Les sculptures de jade	Les phoques de la vallée de l'Indus

## L'Empire du Milieu<sup>8</sup>

Du voile brumeux de la préhistoire émergent les mythes de la Chine ancienne. Les héros se tournèrent vers les dieux, et les hommes et les bêtes accomplirent des exploits miraculeux. Les mythes de la Chine expliquent les découvertes des outils et les pratiques utilisées par les Chinois jusqu'à nos jours.

Pourtant, la mythologie chinoise n'a jamais contenu d'histoires de création proprement dites. Le peuple chinois existait bien avant que les mythes de la création ne deviennent populaires. Au lieu de cela, les premiers mythes chinois sont centrés sur des problèmes auxquels les gens de tous les jours devaient faire face. Une de ces légendes met en scène un homme nommé Yu.

### La légende de Yu

Les inondations inquiétaient l'empereur Shun. Le Fleuve Jaune et ses sources avaient débordé, détruisant les terres agricoles et mettant les gens en danger. L'empereur consulta donc ses conseillers pour trouver un moyen d'arrêter les inondations. Tous étaient d'accord pour dire qu'un homme du nom de Yu, qui pouvait se transformer en dragon ou en ours, était le seul à pouvoir réussir là où d'autres avaient échoué.

Le propre père de Yu, Kun, avait essayé pendant dix ans de construire des barrages et de creuser des fossés sans succès, les eaux débordant constamment toute tentative de les maîtriser. À la demande de l'empereur, Yu élaborait un plan. Il savait que dans le ciel, il y avait un "sol gonflant" spécial qui se multipliait au contact de l'eau. Il demanda humblement cette terre aux dieux, et la reçut avec leurs bénédictions. Avec l'aide d'un dragon ailé, Yu survola toutes les terres, utilisant le sol pour boucher 250 000 sources à l'origine des inondations.



Illustration: Le fleuve Jaune, que l'on dit être la "mère du peuple chinois", tire sa couleur des énormes quantités de limon extraites de ses rives et de son lit. YRCC, Huanghe Fang, Yellow River Pub House, 1996.



Illustration: pour éviter l'inondation de la plaine du nord de la Chine par le Fleuve Jaune, Yu Le Grand organisa des projets d'irrigation et de construction de digues à grande échelle. Yu fonda ensuite la première dynastie chinoise, le Xia.

Ce problème résolu, Yu se tourna vers le Fleuve Jaune et les eaux de crue qui restaient encore. Étonnamment, la solution n'est pas venue de l'esprit de Yu, mais sous la forme d'une carte sur le dos d'une carapace de tortue. Grâce à cette carte, et plus tard l'aide des dieux, Yu et son dragon purent creuser des fossés d'irrigation qui ont finalement détournèrent l'eau des terres agricoles et sauvèrent la situation. En récompense de sa diligence, à la mort de Shun, Yu le Grand devint le premier empereur de la dynastie Xia.

### Le vrai Xia

Bien que les mythes de Yu et d'autres soient à l'origine de grandes histoires, pendant des siècles ils n'ont eu aucune preuve archéologique pour les soutenir. Que sait-on donc réellement de la Chine ancienne ? Jusqu'en 1928, lorsque les archéologues menèrent des fouilles dans un site à Anyang dans la province chinoise du Henan, personne ne savait quels éléments de ces histoires étaient vrais, et s'il y en avait. Cependant, à Anyang, des vestiges de villes, d'outils en bronze et de tombes ont été trouvés aux mêmes endroits mentionnés par les anciens mythes chinois. Ces sites et artefacts prouvaient l'existence de la première dynastie établie par Yu.

<sup>8</sup> Ce texte provient de l'Independence Hall Association et il est soumis à la licence internationale Creative Commons Attribution 4.0. Le texte original est disponible à l'adresse suivante : <http://www.ushistory.org/civ/9a.asp>.



Les Xia pouvaient cultiver la soie pour les vêtements et les œuvres d'art ; ils créaient des poteries à l'aide du tour de potier, et étaient très au fait des pratiques agricoles telles que l'irrigation. La dynastie Xia dura environ cinq cents ans, du 21<sup>e</sup> au 16<sup>e</sup> siècle avant notre ère. Elle lia le peuple Longshan, qui était la première culture de Chine connue pour ses poteries laquées en noir, à la dynastie Shang qui vint beaucoup plus tard.

### Une terre impénétrable

Le peuple chinois représente la plus longue civilisation continue du monde, couvrant 7 000 ans d'histoire. Comment la civilisation chinoise a-t-elle pu survivre alors que tant d'autres cultures sont nées et ont disparu ? Une réponse possible réside dans la géographie physique de la région.

Avec de vastes chaînes de montagnes, dont l'Himalaya qui se dresse de manière imposante au sud-ouest, le désert de Gobi au nord et l'océan Pacifique à l'est, les Chinois étaient relativement isolés du reste du monde jusqu'aux années 1800. En fait, parce qu'ils se croyaient au milieu du monde, entourés de barrières naturelles de toutes parts, les Chinois se considéraient comme "Zhong Guo" - l'Empire du Milieu.

Les envahisseurs étrangers eurent beaucoup de mal à atteindre la Chine, et beaucoup des découvertes, des inventions et des croyances les plus importantes de l'Occident sont restées inconnues de l'Empire du Milieu. Pendant les premières années de leur civilisation, les Chinois développèrent un système d'écriture unique ; ils commencèrent à utiliser le bronze pour les outils et l'art, et ils créèrent des religions populaires qui sont devenues les philosophies du taoïsme et du confucianisme. Ces découvertes ont permis aux Chinois de développer une culture unique au monde.



Illustration : L'Empereur Jaune, Huang Di, aurait fondé la Chine vers 4000 A.E.C./Avant J.-C. Il n'existe cependant aucune preuve archéologique à l'appui de cette affirmation, laissant Huang Di obscurci par le voile de l'histoire et de la mythologie chinoise comme un personnage mi-réel et mi-légitime.



## Évaluation de l'unité deux

**Objectifs de la séquence :** Les élèves rédigent une rédaction d'une page en réponse à la question suivante : Comment la géographie et l'environnement ont-ils influencé le développement de la civilisation ?

**Durée suggérée de la séquence :** 5 séances

**Consignes pour les élèves :** À l'aide de votre compréhension du développement des premières civilisations et en utilisant les sources de cette unité, écrivez une rédaction qui explique comment la géographie et l'environnement influencent une civilisation. Utilisez les preuves recueillies tout au long de l'unité et votre connaissance des sciences sociales pour développer et soutenir votre explication.

**Notes pour le professeur :** En accomplissant cette tâche, les élèves répondent aux attentes des GLEs/compétences de fin de grade en sciences sociales 6.1.1, 6.1.3, 6.2.3, 6.4.1, 6.4.3. Ils satisfont également aux attentes en ELA/Compétences de lecture / [ELA/Literacy Standards](#) : WHST.6.2a-f, WHST.6.4-5.

Utiliser [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#) pour noter cette évaluation. Remarque : Personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette note. Utiliser la partie "Problématique" de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée.)

## Présentation de l'unité trois

**Objectif de la séquence :** Les élèves étudient comment les établissements permanents ne peuvent prospérer qu'en présence de règles communes et de structures organisationnelles. Ils étudient aussi le rôle joué par la guerre dans l'avancement des civilisations.

**Durée suggérée de la séquence :** 11 semaines

Grade 6 : Contenu	
La Grèce et Rome antiques : Loi commune et gouvernement	Quels facteurs rendent une civilisation influente ?

**Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :**

1. [Ancient Greece](#) (6.1.1-4, 6.2.4, 6.3.1-4, 6.4.1-3, 6.5.1, 6.6.1-3)
2. [Ancient Rome](#) (6.1.1-4, 6.2.5, 6.2.6, 6.3.1-4, 6.4.1-3, 6.5.2, 6.6.1-3)

**Évaluation de l'unité :** Les élèves rédigent une page en réponse à la question suivante : Quels facteurs rendent une civilisation influente ?

<b>Unité trois : La Grèce et la Rome antiques : Loi commune et gouvernement</b>	<b>Sujet un : La Grèce antique</b> <b>Sujet deux : La Rome antique</b>
<b>Connexions clés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les facteurs géographiques influencent le développement des civilisations antiques.</i></li> <li>• <i>Les ressources et l'usage de terre ont contribué au développement et à l'expansion du commerce entre les civilisations et les régions mondiales.</i></li> <li>• <i>Les facteurs politiques ont influencé le développement économique, social et culturel des civilisations antiques.</i></li> <li>• <i>L'expansion territoriale, l'essor commercial et les impôts ont influencé les tendances migratoires et la diffusion des cultures, des idées et des religions.</i></li> <li>• <i>Les cités-États grecques et la République romaine ont influencé le développement de la démocratie.</i></li> </ul>	
<b>Compétences de fin de grade (GLEs)</b>	<b>Contenu et concepts essentiels</b>
<b>6.2.4</b> Décrire le développement de la cité-État grecque, la culture et les réussites d'Athènes et de Sparte, et l'impact des conquêtes d'Alexandre le Grand sur la propagation de la culture grecque.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter de l'ascension et de la chute des civilisations égéennes (minoenne, mycénienne, dorienne).</li> <li>• Expliquer les thèmes et les buts des épopées (l'Iliade et l'Odyssée d'Homère) et de la mythologie grecques (les 12 dieux grecs), comment elles influençaient la vie à l'époque, ainsi que la manière dont la société grecque était reflétée dans les figures littéraires/mythologique.</li> <li>• Décrire les caractéristiques politiques, économiques, sociales et culturelles de la Grèce antique, y compris le pôle/la cité-État (Athènes et Sparte), l'agriculture et le commerce, la spécialisation de travail, les classes sociales et les rôles de genre (rôle des femmes, rôle des esclaves), l'importance de l'armée et l'éducation (l'utilisation des formations de phalange dans la guerre, la philosophie comme éducation), les arts et l'architecture (le Parthénon, les colonnes, le corps humain idéal), la récréation et le divertissement (les festivals, le sport, les jeux Olympiques), les systèmes d'écriture (l'alphabet grec).</li> <li>• Comparer et contraster les caractéristiques des cités-États grecques (Athènes et Sparte)</li> <li>• Expliquer les causes, les événements majeurs et les conséquences des guerres médiques.</li> <li>• Expliquer les causes, les événements majeurs et les conséquences des guerres du Péloponnèse</li> <li>• Expliquer les causes et les conséquences des conquêtes d'Alexandre le Grand et de l'expansion de son empire.</li> <li>• Expliquer les avantages et les désavantages de l'hellénisation de l'empire d'Alexandre.</li> </ul>
<b>6.2.5</b> Décrire les caractéristiques de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter de l'influence des Étrusques sur les Romains.</li> </ul>

<p>civilisation romaine ; ses réussites culturelles, politiques et technologiques, ainsi que son influence sur les cultures suivantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les caractéristiques politiques, économiques, sociales et culturelles de la République romaine, notamment l’agriculture et le commerce, la loi/les codes légaux (Loi des Douze Tables), l’importance de l’armée, les individus influents/les chefs (Jules César, Marc Antoine, Octave/Auguste, Polybe) et les croyances et la mythologie (Romulus et Remus).</li> <li>• Expliquer les éléments qui ont affaibli la République romaine et les raisons de la chute de la République (l’inégalité sociale, les décisions de Jules César, Pompée et le Sénat).</li> <li>• Discuter de la chute de l’Empire carthaginois et l’ascension de l’Empire romain (les guerres Puniqes, Hannibal).</li> <li>• Expliquer comment la période de la Pax Romana prenait pour exemple et contredisait l’idée de la Paix Romaine.</li> <li>• Décrire les caractéristiques politiques, économiques, sociales et culturelles et les réussites de l’Empire Romain, y compris l’architecture (les routes, les colonnes, les arches, les dômes, les aqueducs, les bains, les forums, les amphithéâtres : le Colisée, le Panthéon), les lois (le Code de Justinien), les croyances et la mythologie (les déités/les dieux et les déesses), les structures sociales (plébéiennes et patriciennes), la récréation et le divertissement (les gladiateurs).</li> <li>• Analyser les conditions sociales économiques, militaires et politiques qui ont contribué à la chute de l’Empire romain et les tentatives pour résoudre les problèmes (des problèmes de nourriture et de transport, la sur-expansion et les dépenses excessives, l’arrivée des Huns et des tribus germaniques, l’affaiblissement des légions romaines).</li> <li>• Analyser l’influence durable de l’Empire romain sur les cultures qui l’ont suivi (le système routier, l’infrastructure, les principes légaux et les droits des citoyens).</li> </ul>
<p><b>6.2.6</b> Analyser l’origine et la diffusion des grandes religions mondiales au cours de leur développement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser le rôle et l’importance des individus notables (Abraham, Moïse, les rois, les prophètes, Jésus, les apôtres, Mohammed, les califes) et les textes (la Torah, la Bible, le Coran) dans l’origine et la propagation des trois grandes religions monothéistes (le judaïsme, le christianisme, l’islam).</li> <li>• Expliquer l’influence des facteurs sur la propagation des religions monothéistes (la migration forcée et volontaire, la conversion, le commerce, les conquêtes, Constantin).</li> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les endroits liés à l’origine et l’expansion des religions monothéistes importantes (Canaan, Israël, Jérusalem, l’Égypte, Babylone, la Mecque, Médine, l’Espagne, l’Europe, la région méditerranéenne, la péninsule arabe, l’Afrique du Nord, l’Asie du Sud-Est), y compris les sites religieux (les synagogues, les temples, les églises, les mosquées) et les endroits d’importance commune (Israël, Jérusalem, le Moyen-Orient).</li> <li>• Comparer/contraster les grandes religions monothéistes (judaïsme, islam, christianisme), examiner les raisons pour lesquelles ces religions sont appelées religions abrahamiques.</li> </ul>

<p><b>6.3.3</b> Comparer et contraster les limites physiques et politiques des civilisations, empires et royaumes en utilisant des cartes et des globes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques (les étendues d'eau, les chaînes de montagnes, les déserts, les côtes, les îles) de la Grèce et de Rome, ainsi que leurs cités-États (Athènes, Sparte) et les colonies/territoires (l'Anatolie, la Grande-Bretagne, l'Égypte, la Gaule, l'Italie, la Macédoine, l'Espagne) et expliquer comment les frontières politiques ont été changées au cours du temps.</li> <li>● Comparer les frontières des territoires des cités-États d'Athènes et de Sparte.</li> <li>● Utiliser des cartes pour situer les conquêtes d'Alexandre le Grand et les frontières de son empire, en notant comment les frontières ont été changées au cours du temps.</li> <li>● Localiser l'étendue de la République romaine et de l'Empire romain sur une carte.</li> </ul>
<p><b>6.4.1</b> Identifier et décrire les caractéristiques physiques et les conditions climatiques qui ont contribué à l'établissement des êtres humains dans des régions du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser des cartes pour situer les caractéristiques géographiques et physiques d'importance (comme les étendues d'eau, les déserts, les montagnes, etc.) liés à la Grèce et à Rome dans l'Antiquité.       <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La Grèce antique : les étendues d'eau (la mer Adriatique, la mer Égée, la mer Noire, la mer Ionienne, la mer Méditerranée) les montagnes (le Mont Olympe), les îles (la Crète), et les péninsules (anatolienne, balkanique, du Péloponnèse)</li> <li>○ La Rome antique : les étendues d'eau (la mer Adriatique, l'océan Atlantique, la mer Noire, la mer Méditerranée, le Tibre), les montagnes (les Alpes, les Apennins, l'Atlas, les Carpates, le Caucase, les Pyrénées) et les péninsules (anatolienne, balkanique, ibérique, italienne/apennine)</li> </ul> </li> <li>● Décrire les éléments physiques et les conditions climatiques de la Grèce et de Rome pendant l'Antiquité (les côtes, les ports, les montagnes, les terres fertiles, les ressources naturelles, le climat tempéré) et expliquer leur impact sur l'installation des êtres humains.</li> <li>● Analyser les raisons géographiques qui ont rendu la Grèce et Rome des civilisations commerciales et colonisatrices (les îles, le sol pauvre, de longues côtes).</li> </ul>
<p><b>6.4.2</b> Expliquer comment les tendances migratoires mondiales et la diffusion des cultures ont influencé l'établissement des êtres humains.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expliquer comment la migration liée aux conquêtes d'Alexandre le Grand a mené à la diffusion des idées et de la culture grecque (hellénisme) partout dans l'Empire alexandrin (Asie, Europe, Eurasie, Moyen-Orient).</li> <li>● Expliquer comment la migration au long des voies commerciales, la diffusion culturelle et le peuplement de l'Empire romain sont liés.</li> </ul>
<p><b>6.4.3</b> Expliquer le lien entre la géographie physique et le développement des civilisations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expliquer comment la géographie a influencé le développement de la Grèce antique (agriculture, commerce, protection, interactions sociales).</li> <li>● Expliquer l'impact de la géographie et des ressources naturelles sur la chute de l'Empire romain.</li> </ul>

<p><b>6.5.1</b> Décrire les éléments essentiels du gouvernement d'une cité-État grecque et comment ces éléments ont contribué au développement de la démocratie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les différents types de gouvernements qui existaient en Grèce antique (monarchie, aristocratie, oligarchie, tyrannie, démocratie).</li> <li>• Décrire les changements gouvernementaux et la transition à la démocratie dans la Grèce antique, ainsi que les leçons apprises de chaque type de gouvernement adopté en Grèce.</li> <li>• Décrire les méthodes et les philosophies des penseurs de la Grèce antique (Socrate, Platon, Aristote) et expliquer leur influence sur le gouvernement.</li> <li>• Expliquer la structure de la démocratie athénienne, notamment les fonctionnaires/les groupes (les conseils tel que le conseil des 500, le Tribunal/ le Tribunal du peuple, l'Assemblée/l'Assemblée du peuple, les magistrats, les généraux), les chefs importants (Dracon, Solon, Cléthène, Périclès), les citoyens (qualifications, droits comme le vote, responsabilités) et les élections (démocratie directe).</li> <li>• Expliquer les aspects démocratiques et non-démocratiques de la société athénienne.</li> <li>• Comparer et contraster la démocratie athénienne et les gouvernements démocratiques qui sont apparus plus tard (comme les États-Unis), en notant les éléments de la démocratie athénienne adoptés par les gouvernements suivants.</li> </ul>
<p><b>6.5.2</b> Décrire le gouvernement de la République romaine et comment il a contribué au développement de la démocratie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer l'ascension et la structure de la République romaine, notamment les lois/les codes légaux (la Loi des Douze Tables), l'organisation du gouvernement (le Consul, le Sénat, les Assemblées : les comices centuriates, les tribuns, le conseil des plébéiens, les préteurs), les citoyens (qualifications, droits, responsabilités) ainsi que les groupes/classes sociales et les luttes de pouvoir qui en résultent (patriciens, plébéiens, tribuns).</li> <li>• Déterminer si la République romaine était complètement démocratique en analysant les preuves en faveur et opposées à cette idée.</li> <li>• Comparer et contraster les éléments de la République romaine avec celles de la démocratie athénienne et les gouvernements démocratiques du futur (les États-Unis).</li> </ul>
<p><b>6.6.1</b> Expliquer l'impact de la spécialisation du travail dans le développement des civilisations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser le rôle, l'importance et les bénéfices de la spécialisation du travail en Grèce et à Rome pendant l'Antiquité (artisans, marchands, fermiers, ingénieurs, travailleurs).</li> <li>• Analyser l'influence de la spécialisation du travail sur le développement des classes sociales dans l'Empire romain.</li> </ul>
<p><b>6.6.2</b> Analyser l'évolution de l'économie (d'une économie de troc vers une économie monétaire).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer comment l'économie de troc est devenue une économie monétaire pendant l'ère gréco-romaine (souligner l'importance de l'utilisation des pièces de monnaie).</li> <li>• Décrire les avantages qu'il y a à utiliser la monnaie pour faire du commerce dans la République et l'Empire romains.</li> </ul>
<p><b>6.6.3</b> Décrire, en utilisant des termes et des concepts économiques, les objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des termes économiques pour expliquer l'expansion du commerce (les termes : les marchandises, les services, les producteurs, les</li> </ul>

économiques qui expliquent l'expansion du commerce et les conquêtes territoriales.	<p>consommateurs, l'offre et la demande, la pénurie, le surplus, les marchés, l'importation et l'exportation) pendant l'Antiquité grecque et romaine.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Expliquer comment l'expansion territoriale est liée à l'acquisition des marchés et des ressources en utilisant des exemples tirés des Empires alexandrin et romain.</li> </ul>
<b>6.6.4</b> Expliquer l'influence du développement du commerce et des impôts sur l'essor économique dans l'ancien monde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expliquer le rôle des taxes et du commerce dans l'économie romaine (rôle des marchands, des marchandises taxées et les effets sur la société).</li> <li>● Expliquer les bénéfices économiques du commerce et l'influence du commerce sur la croissance de l'Empire romain.</li> <li>● Utiliser le vocabulaire économique (revenus, dépenses) pour expliquer l'implication du système de taxation romain dans le développement économique de l'Empire romain.</li> </ul>
<p><b>6.1.1</b> Produire un texte clair et cohérent pour une série de travaux, objectifs et publics à partir des tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Faire une recherche historique</li> <li>● Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires</li> <li>● Comparer et contraster différents points de vue</li> <li>● Déterminer le sens des mots et des phrases tirés de textes historiques</li> <li>● Utiliser la technologie pour rechercher, créer ou publier un texte.</li> </ul>	<p><i>Options pour le 6.1.1 de l'Unité 3 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser la technologie pour faire des recherches sur les réussites de la civilisation gréco-romaine à l'Antiquité.</li> <li>● Analyser des artefacts venant des civilisations gréco-romaines antiques.</li> <li>● Comparer et contraster l'influence durable de la culture grecque avec celle de la culture romaine.</li> <li>● Rédiger un texte qui décrit ce qui fait qu'une civilisation est influente.</li> </ul>
<b>6.1.2</b> Construire et interpréter une frise chronologique qui inclut les événements clés de l'Antiquité.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Créer des frises chronologiques parallèles de l'ascension et de la chute des cités-États grecques, l'empire d'Alexandre le Grand, la République romaine ainsi que l'Empire romain.</li> <li>● Créer une frise chronologique en utilisant les dates correctes en incluant 'avant notre ère' et 'de notre ère'.</li> </ul>
<b>6.1.3</b> Analyser les informations données par des sources primaires et secondaires pour répondre à des questions sur les documents.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analyser des sources primaires, des artefacts et des sources secondaires liés à la Grèce et à la Rome antiques, y compris des extraits tirés des textes des grands philosophes gréco-romains (Plutarque, Périclès, Socrate, Platon, Aristote, Tite-Live, Polybe) pour répondre à des questions sur les réussites politiques, économiques, sociales et culturelles de la Grèce et de Rome.</li> </ul>
<b>6.1.4</b> Identifier et comparer les mesures de temps pour	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifier les périodes historiques et les ères (Antiquité, Pax Romana, Ère hellénistique).</li> </ul>



<p>comprendre la chronologie historique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si besoin, revoir les termes pour les mesures de temps ('avant notre ère', 'de notre ère', 'env.'). Examiner les frises chronologiques des éléments clés du contenu de l'unité 3 en repérant les unités de temps, l'ordre des événements, la chronologie, les sites, les distances et les durées.</li> </ul>
<p><b>6.3.1</b> Identifier et marquer les lignes de latitude et longitude importantes en utilisant une carte du monde ou un globe. Utiliser cela pour déterminer les zones climatiques et les fuseaux horaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revoir, si nécessaire, la position des latitudes importantes (l'Équateur, le tropique du Capricorne, le tropique du Cancer, le cercle polaire), les zones climatiques et les catégories climatiques (tropical, aride, tempéré, continental, polaire) et la relation entre la latitude et le climat</li> <li>• Décrire les types de climats présents en Grèce et à Rome pendant l'Antiquité en utilisant une carte climatique.</li> <li>• Identifier les fuseaux horaires en localisant et distinguant les longitudes sur des cartes.</li> </ul>
<p><b>6.3.2</b> Tracer les coordonnées de latitude et longitude pour identifier des lieux ou des changements de lieux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si nécessaire, revoir comment trouver les latitudes et les longitudes en identifiant les coordonnées des lieux importants de l'Antiquité gréco-romaine ainsi que les hémisphères, les continents et les océans.</li> </ul>
<p><b>6.3.4</b> Déterminer les flux migratoires et les tendances démographiques en interprétant des cartes, des schémas et des graphiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les relations entre les flux migratoires, les tendances démographiques et l'expansion des empires (Alexandre le Grand, l'Empire romain)</li> </ul>

## Contenu pédagogique de l'unité trois

**Sujet un :** La Grèce antique (6.1.1-4, 6.2.4, 6.3.1-4, 6.4.1-3, 6.5.1, 6.6.1-3)

**Connexions avec la problématique de l'unité :** Les élèves étudient plusieurs sources primaires et secondaires qui concernent la vie quotidienne des anciens Grecs. Ils utiliseront les informations tirées de ces sources pour démontrer que les communautés humaines ne peuvent prospérer qu'en présence de règles communes et de structures organisationnelles.

**Durée suggérée de la séquence :** 21 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Ancient Greek Civilization](#) (La civilisation grecque antique)
- [Athenian Democracy](#) (La démocratie athénienne)
- [Greek Legacy](#) (L'héritage grec)

**Pour approfondir ces questions clés :**

- Comment les idées de la Grèce antique se sont-elles diffusées à travers un territoire aussi vaste ?
- Comment les réussites de la Grèce antique ont-elles eu un impact sur le monde actuel ?

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

- Les élèves complètent le tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#) pour la Grèce antique, qui peut être ramassé pour être noté.
- Les élèves complètent le document intitulé « Cité-État grecque : diagramme de Venn » ([Greek City-State Venn diagram](#)) [cité-État grecque : diagramme de Venn](#) pour la Grèce antique, qui peut être ramassé pour être noté.
- Les élèves participent à plusieurs discussions en classe. Utiliser le tableau d'observation de la discussion ([discussion tracker](#)) pour garder une trace de leurs contributions et s'en servir pour les noter. ([ELA/Literacy Standards](#): SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves créent une frise chronologique pour comprendre le développement de la civilisation grecque. Vérifier leur exactitude.
- Les élèves participent à une discussion académique, polémique et structurée. Utiliser le tableau d'observation de la discussion ([discussion tracker](#)) pour garder une trace des contributions des élèves à la conversation et s'en servir pour les noter. ([ELA/Literacy Standards](#): SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves complètent le tableau en T [Greeks at War T-Chart](#), que l'on peut ramasser et noter.
- Les élèves complètent « Les guerres du Péloponnèse QBD, question basée sur document » ([Peloponnesian War DBQ](#)). Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#) ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves rédigent un texte en répondant à la question : Quels pouvaient être les avantages et les inconvénients de l'hellénisation de l'empire d'Alexandre ? Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#) ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)

## Grade 6 Fiche pédagogique : La civilisation de la Grèce antique

Unité trois : La Grèce et la Rome antiques : Loi commune et gouvernement, Sujet un : La Grèce antique

**Objectifs de la séquence** : Les élèves étudient les caractéristiques des civilisations en utilisant l'exemple de la Grèce antique. Les élèves examinent les différences entre les cités-États grecques et les conséquences de ces différences.

**Durée suggérée de la séquence** : 8 séances

**Matériel** : [Latitude and Longitude map](#) (carte de latitude et longitude), [Mesopotamian Civilizations](#) (civilisations mésopotamiennes), [Time Zone map](#) (Carte des fuseaux horaires), [Climate map](#), (Carte climatique), [Labeled Physical map](#) (Carte physique étiquetée), [Major rivers](#) (Fleuves principaux), [Mountain ranges](#) (Chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (Carte vierge du monde), Characteristics of Civilizations organizer ([blank](#) and [completed](#)) / Tableau des caractéristiques des civilisations (vierge et complété), [Ancient Greeks: Home Life](#) (Les anciens Grecs : vie domestique), [Ancient Greek Everyday Life](#) (La Grèce antique : la vie quotidienne), [Rise of City-States: Athens and Sparta](#), [Zoom In](#) (Athènes et Sparte, zoom avant), Greek City-State Venn diagram ([blank](#) and [completed](#)) / Cité-État grecque : diagramme de Venn (vierge et complété), [Athens, Sparta, Greek Mythology](#), [Mythology](#), [It Came From Greek Mythology](#) (Ça vient de la mythologie grecque), [Olympics](#), [The Olympic Games](#) (Les Olympiques, Les jeux olympiques), [Live from Ancient Olympia](#) (En direct de l'ancienne Olympie), [Greek Literature](#) (La littérature grecque), [Greek Art and Architecture](#), (L'art et l'architecture grecs), [Greek Thinkers](#) (les philosophes grecs)

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Au cours de l'unité précédente, nous avons vu l'impact du climat et de la géographie sur le peuplement des anciennes civilisations situées dans les vallées fluviales. Pour cette unité, nous allons aborder les civilisations importantes qui se sont développées dans la région méditerranéenne. »
2. Fournir aux élèves la carte [latitude and longitude map](#) du monde. Revoir les concepts suivants avec les élèves : les parallèles et les méridiens, les lignes importantes de latitude et de longitude, comment interpréter une carte de latitude et longitude.
3. Décider si les élèves travaillent seuls ou en binômes et afficher les coordonnées de latitude et de longitude qui suivent : 40°N, 20°E
4. Demander aux élèves de trouver leur emplacement en utilisant la carte [latitude and longitude map](#) du monde. Aider les élèves qui ont des difficultés à faire cette activité avec des exercices supplémentaires ([additional practice](#)) si besoin.
5. Voir les éléments importants d'une carte avec les élèves :
  - a. Titre – Les élèves devront indiquer et identifier le titre de la carte utilisée pour l'activité.
  - b. Rose des vents – Les élèves dessinent à côté de leur carte une boussole indiquant les directions cardinales et intermédiaires.
  - c. La légende ou la clé de la carte – expliquer le concept.
6. Utiliser une carte [latitude and longitude map](#) pour revoir les hémisphères. Les élèves dessinent un cercle dans la section hémisphère de leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#). Ensuite, ils doivent localiser la Grèce sur leur carte [latitude and longitude map](#). Leur demander de dessiner l'Équateur et un méridien d'origine qui transpercent le cercle dessiné juste avant. Ils désignent avec un « x » l'emplacement approximatif de la Grèce. Puis leur demander d'identifier les hémisphères (du nord et de l'est) dans lesquels se trouve la Grèce dans la section hémisphère du document.
7. Distribuer ou afficher la carte des fuseaux horaires ([time zone map](#)). Expliquer le concept des fuseaux horaires. Demander aux élèves de trouver le nombre de fuseaux présents dans la partie du monde qui leur a été donnée et de les noter sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).

8. Demander : “ Si aujourd’hui quelqu’un à Beijing en Chine appelait son ami à Athènes, en Grèce, à 11h00 du matin, heure de Beijing, quelle heure serait-il à Athènes quand l’ami répondrait au téléphone ?”
9. Montrer aux élèves comment séparer les différents éléments d’une question et puis leur demander de répondre en faisant référence à la carte des fuseaux horaires ([time zone map](#)) affichée.
10. Distribuer ou afficher une carte climatique du monde ([climate map](#)). Demander aux élèves de déterminer la zone climatique de la région du monde qui leur a été attribuée, et d’écrire leur réponse sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
11. Distribuer des crayons de couleur aux élèves pour qu’ils puissent colorier les zones climatiques sur leurs cartes. Leur dire de créer une clé ou une légende pour la carte qui indique les régions climatiques de la Grèce dans la section zones climatiques de leur document sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
12. Donner aux élèves du temps pour faire des recherches ([research](#)) sur leurs zones climatiques (le site web est plus détaillé que la carte climatique, mais les élèves devront être capables d’identifier leurs zones climatiques). Les encourager à faire leurs recherches en utilisant les onglets pour chaque zone climatique qui leur a été attribuée pour pouvoir investiguer les caractéristiques de chaque zone (température, plantes et animaux communs, etc.)
13. Afficher les définitions des cartes politiques et physiques ([political](#) and [physical](#) maps) et en discuter avec les élèves.
14. En utilisant une carte physique étiquetée du monde comme référence ([labeled physical map](#)), les élèves ajoutent sur leur carte les fleuves importants et les chaînes de montagnes ([major rivers](#) and [mountain ranges](#)) présents en Grèce, avec un feutre ou un marqueur (Comme il n’y a pas de fleuves/rivières ou montagnes en Grèce, dire aux élèves d’indiquer les noms des mers importantes près de la Grèce (La mer Méditerranée, la mer Noire). Les élèves ajoutent les symboles qu’ils ont utilisés à la section « caractéristiques physiques » du tableau sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
15. Les élèves participent à une discussion sur l’impact du climat sur le peuplement dans cette région. Les encourager à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à illustrer leurs réponses avec des preuves tirées de sources et de leurs propres connaissances. Questions possibles :
  - a. Pourquoi des humains auraient-ils envie de peupler cette région ?
  - b. Quels aspects de la zone climatique de la Grèce attirent et contribuent au peuplement de cette région ?
  - c. Quelles caractéristiques physiques pourraient encourager ou décourager le peuplement de la Grèce ?
16. Projeter une carte du monde vierge au tableau. Demander aux élèves d’identifier sur la carte les endroits susceptibles d’être peuplés.
17. Les élèves développent une problématique identifiant les endroits en Grèce dotés des environnements les plus propices au peuplement. Dans leurs réponses, les élèves devront faire référence au climat et aux caractéristiques géographiques en plus des détails tirés des activités et des discussions en classe. Cela peut être noté à l’aide de la partie « Problématique » de la grille d’évaluation ([claims rubric](#)).
18. Donner une copie du tableau des caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations organizer](#)) aux élèves.
19. Pour mieux comprendre la vie quotidienne des Grecs, les élèves lisent « Les anciens Grecs : la vie domestique » [Ancient Greeks: Home Life](#) et « La Grèce antique : la vie quotidienne » ([Ancient Greek Everyday Life](#)). Pendant leur lecture, les élèves complètent leur [tableau des caractéristiques de civilisation](#).
20. Les élèves discutent de la vie quotidienne des Grecs anciens en binômes. Au cours de leur discussion, ils complètent leur tableau des caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations organizer](#)).
21. Donner aux élèves une copie de « L’ascension des cités-États : Athènes et Sparte » ([Rise of City-States: Athens and Sparta](#)).
22. Les élèves lisent [Rise of City-States: Athens and Sparta](#) pour en apprendre plus sur l’émergence des cités-États et les différences au niveau des valeurs culturelles de ces deux cités-États. Pendant qu’ils lisent, les élèves prennent des notes sur ces civilisations grecques dans leur tableau des caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations organizer](#)).

23. Laisser les élèves discuter des similarités et des différences entre les cités-États de la Grèce antique en binôme. Au cours de leurs discussions, ils complètent leur tableau des caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations organizer](#)).
24. En utilisant la carte des cités-États grecques importantes ([map of major Greek city states](#),) comme référence, les élèves marquent les cités-États sur leur carte [Mediterranean Civilizations](#) et sur la partie « Caractéristiques physiques et civilisations importantes » du tableau.
25. Lire ou afficher les définitions subséquentes d'une cité-État :
  - a. Une ville et ses environs qui forment un état indépendant
  - b. Un état souverain qui incorpore une ville autonome et ses alentours
  - c. Une ville indépendante et les terres qui l'encerclent régies par un même gouvernement
26. Discuter de ces définitions avec les élèves. En binômes, les élèves dressent une liste des caractéristiques d'une cité-État (i.e. indépendante d'autres cités-États, contient une ville, incorpore les fermes environnantes, a son propre gouvernement). Demander aux élèves de partager les caractéristiques qu'ils ont identifiées. Écrire ces caractéristiques sur le tableau.
27. Expliquer aux élèves que les cités-États grecques s'appelaient aussi des *polis*. Leur demander d'écrire ce mot à côté de leur définition.
28. Demander : « Quelles civilisations dans les vallées fluviales contenaient aussi des cités-États ? (Mésopotamie) Quelles sont les similarités et les différences entre ces cités-États et les cités-États grecques selon notre définition et notre discussion ? » Les élèves travaillent en binôme pour créer un diagramme de Venn comparant les cités-États mésopotamiennes et grecques.
29. Demander : « D'après nos connaissances des relations entre les cités-États mésopotamiennes, quelles prédictions pouvez-vous faire sur les relations entre les cités-États grecques ? »
30. Laisser les élèves réfléchir avant de partager leurs idées avec un partenaire pour vérifier leurs prédictions et y ajouter des détails. Ensuite, les élèves partagent leurs idées avec la classe. Écrire les idées des élèves au tableau.
31. Demander aux élèves de faire l'activité « Zoom avant » ([Zoom In](#)) pour étudier la perception des femmes dans la Grèce antique. Pendant l'activité [Zoom In](#), les élèves prennent des notes sur le rôle de la femme grecque dans leur tableau des caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations organizer](#)).
32. Donner aux élèves l'opportunité de discuter en binômes des similarités et des différences entre les cités-États grecques. Ils peuvent compléter leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#) pendant qu'ils discutent.
33. Donner aux élèves accès à [Athens](#) et [Sparta](#).
34. Donner aux élèves une copie du document [Greek City-State Venn diagram](#).
35. Demander aux élèves de lire [Athens](#) et [Sparta](#) pour améliorer leur compréhension de ces sujets. Les élèves écrivent les informations importantes tirées de leur lecture dans le document [Greek City-State Venn diagram](#) qui compare et contraste Athènes et Sparte.
36. Donner aux élèves accès aux documents [Greek Mythology](#) et [Mythology](#).
37. Les élèves lisent [Greek Mythology](#) et [Mythology](#) pour mieux comprendre le système de croyances de l'Antiquité grecque. En lisant, les élèves prennent des notes sur les civilisations grecques dans leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
38. Demander aux élèves de faire l'activité [It Came From Greek Mythology](#) pour mieux comprendre l'effet de la mythologie sur la vie en Grèce antique ainsi que l'influence de la mythologie présente aujourd'hui.
39. Mener une discussion concernant la mythologie dans la vie des Grecs. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et leur demander d'utiliser des preuves tirées des sources et de leurs propres connaissances pour soutenir leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Pourquoi les Grecs ont-ils développé une mythologie si complexe avec un si grand nombre de dieux, de déesses et de héros ?
  - b. À quoi servent les mythes grecs ?
  - c. Pourquoi pensez-vous que les relations entre les figures de la mythologie grecque sont si complexes ?
  - d. En quoi les mythes sont-ils une réflexion sur la société grecque ?



- e. Quels éléments géographiques de la Grèce pouvaient-vous reconnaître dans les mythes ?
  - f. La mythologie grecque concerne beaucoup les relations entre les humains, entre les humains et les dieux ou les héros, les humains et leur environnement. Comment ces relations sont-elles pertinentes aujourd'hui ?
40. Permettre aux élèves de compléter leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#) pendant la discussion.
  41. Dire : « Les Grecs de l'Antiquité mettaient l'accent sur leurs croyances en leurs dieux et déesses. Il y a un autre aspect de la culture grecque qui est fortement lié à ces croyances et aux dieux et déesses. Que savez-vous des Jeux Olympiques anciens ou modernes ? »
  42. Les élèves réfléchissent puis partagent ce qu'ils savent des Jeux Olympiques avec un partenaire. Dresser une liste des réponses au tableau pendant que les élèves partagent leurs idées avec la classe.
  43. Donner aux élèves accès aux documents [Olympics](#) et [The Olympic Games](#).
  44. Les élèves lisent [Olympics](#) et [The Olympic Games](#) pour mieux comprendre les Jeux Olympiques en Grèce antique.
  45. Les élèves font l'activité « En direct de l'ancienne Olympie » ([Live from Ancient Olympia](#) ) qui leur permettra d'explorer comment la vie en Grèce antique a été influencée par la mythologie ainsi que la présence continue de ces influences dans le monde moderne.
  46. Mener une discussion avec les élèves à propos de l'importance des Jeux Olympiques dans la culture grecque. Encouragez-les à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à illustrer leurs réponses avec des preuves tirées des sources et de leurs propres connaissances. Questions possibles :
    - a. Quel est le lien entre la mythologie grecque et les Jeux Olympiques ?
    - b. Que visaient à démontrer les Jeux Olympiques ?
    - c. Quelles sont les différences entre les épreuves des Jeux Olympiques de l'Antiquité et celles des Jeux Olympiques modernes ? Pourquoi pensez-vous que ces épreuves faisaient partie des Jeux Olympiques grecs ?
    - d. En quoi les Jeux Olympiques grecs ont-ils influencé le monde actuel ?
  47. Dire : « Nous allons nous diviser en groupes pour rechercher des informations supplémentaires sur les Grecs. »
  48. Diviser les élèves en groupes de « jigsaw »\* et donner à un élève de chaque groupe l'un des textes ci-dessous :
    - a. Groupe 1 : [Greek Literature](#)
    - b. Groupe 2 : [Greek Art and Architecture](#)
    - c. Groupe 3 : [Greek Thinkers](#)
  49. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été donné en fonction de leur groupe d'expertise. Pendant qu'ils lisent, leur demander de noter les détails clés sur la culture grecque. Les élèves mettent les informations qu'ils ont apprises de leur texte dans le tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
  50. Après avoir terminé leur lecture, les élèves travaillent dans leur groupe d'expertise pour mettre en commun les notes qu'ils ont prises et déterminer la meilleure façon de partager ces informations avec leur groupe d'origine.
  51. Chaque groupe fait une courte présentation sur l'élément de la culture grecque qui leur a été donné. Les présentations devront être les plus détaillées possible. Quand un groupe fait sa présentation, demander aux autres élèves d'ajouter les informations présentées à leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
  52. Les élèves retournent à leur groupe d'origine. Leur laisser du temps pour comparer leurs notes sur les textes et les présentations avec les élèves de leur groupe. S'il leur manque des informations, leur demander de mettre ces informations sur leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#) avant de passer à la suite.
  53. Fournir aux élèves le matériel pour créer la frise chronologique du développement des cités-États de la Grèce Antique. Dire aux élèves qu'ils ajouteront des informations sur les cités-États grecques de l'Antiquité à leur frise chronologique.
  54. Réviser le concept de la frise chronologique verticale ([vertical timeline](#)) avec les élèves.
  55. Les élèves mettent les dates suivantes sur leurs frises chronologiques :
    - a. **776 avant notre ère** : Les premiers Jeux Olympiques
    - b. **750 avant notre ère** : première *polis*

- c. **500 avant notre ère** : Sparte devient une oligarchie
- d. **404 avant notre ère** : Athènes adopte la démocratie

\*Le Jigsaw est une manière de diviser la classe, d'abord en groupes d'expertise, puis en groupes d'explications (composés d'élèves de chaque groupe d'expertise). Pendant l'activité, les élèves lisent un texte sur leur sujet d'expertise puis ils en discutent avec leur groupe. Ensuite, ils intègrent des groupes d'explications dans lesquelles ils présentent les informations qu'ils ont apprises dans leur groupe d'expertise aux élèves qui travaillaient sur un sujet différent. Le but est l'apprentissage coopératif.



**Civilisations méditerranéennes**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques importantes	
Éléments physiques importants		Éléments politiques importants	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Civilisations importantes dans cette région	



**Caractéristiques des civilisations**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description/Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Système de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

**Caractéristiques des civilisations (complété)**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description/Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État	Chaque cité-État avait son propre système de gouvernement : Athènes – démocratie ; Sparte – roi et oligarchie	Des cités-États italiennes à l'époque de la Renaissance
Religion organisée	Plusieurs dieux, des cités-États adoptaient certains dieux comme patrons de leur ville.	L'hindouisme
Economie et spécialisation professionnelle	Économie agricole ; Les esclaves étaient communs dans les familles fortunées ; Les hommes suivaient une formation militaire et ils participaient au gouvernement ; Les femmes géraient le ménage, y compris les esclaves et le tissage du textile.	Les États-Unis (l'agriculture est importante dans notre économie)  Le rôle de l'homme et de la femme à l'époque médiévale en Europe
Système de tribut	Les citoyens payaient des tributs à leurs gouvernements	Les impôts d'État
Surplus alimentaire(s)	L'agriculture était très importante dans la société ; les raisins, les olives et le blé étaient dominants, tandis que les fruits, les légumes et la viande étaient moins importants	Les sociétés de chasseur-cueilleur
Infrastructure planifiée	Des maisons en briques de terre avec des fenêtres et des cours ; chaque cité-État avait son propre style architectural, ce qui est arrivée d'une façon naturelle, pas prévue	Les maisons de Mésopotamie ou de la Vallée de l'Indus L'aménagement urbain en Chine
Commerce	Le commerce était commun, en particulier le commerce maritime	Le commerce triangulaire et le commerce mondial actuel
Savoirs acquis	Pour les hommes, on se focalisait sur la science, la philosophie et l'histoire	Université médiévale ou système de formation scolaire
Arts	Le théâtre était important – les pièces et les comédies musicales	Angleterre élisabéthaine/shakespearienne

## La montée des cités-États : Athènes et Sparte<sup>9</sup>

La géographie joue un rôle prépondérant dans le développement des civilisations. Cela est particulièrement vrai pour la Grèce antique.

La péninsule grecque avait deux caractéristiques géographiques distinctes qui influencèrent le développement de la société grecque. D'abord, elle avait facilement accès à l'eau et était composée d'innombrables îles éparses, de larges ports et d'un système de petites rivières. Les Grecs devinrent naturellement des explorateurs et des commerçants grâce à cet accès facile à l'eau.

Ensuite, le terrain montagneux de la Grèce favorisa le développement du pôle (la cité-État), qui débuta vers 750 avant notre ère. Les hautes montagnes rendant la communication et le voyage très difficiles, chaque pôle se développa indépendamment et différemment des autres. Le pôle devint la structure autour de laquelle les personnes commencèrent à s'organiser. Athènes et Sparte sont deux bons exemples de cités-États très contrastées.

### Athènes : la société de réflexion

La vie n'était pas facile pour les femmes athéniennes. Elles ne bénéficiaient pas des mêmes droits ou privilèges que les hommes et étaient presque aussi peu considérées que les esclaves dans le système social.

La cité-État d'Athènes fut le berceau de grandes idées. Les Athéniens anciens étaient un peuple pensif qui appréciait l'étude systématique de sujets tels que la science, la philosophie et l'histoire, pour ne nommer que ceux-là.

Les Athéniens mirent l'emphase sur les arts, l'architecture et la littérature. Ils firent construire des milliers de temples et de statues qui illustraient leur concept de la beauté. Aujourd'hui, on utilise le terme « classique » pour renvoyer à leur style durable d'art et d'architecture.

Les Athéniens bénéficiaient également d'une forme de gouvernement démocratique dans laquelle une partie du peuple partageait le pouvoir.



L'Acropole a joué un rôle important dans la vie athénienne. Ce sommet de colline était la maison du célèbre Parthénon. De plus, il incluait des temples, des théâtres et d'autres bâtiments publics qui ont amélioré la culture athénienne.



La vie n'était pas facile pour les femmes athéniennes. Elles ne bénéficiaient pas des mêmes droits ou privilèges que les hommes ; elles étaient considérées comme presque aussi basses que les esclaves dans le système social.

<sup>9</sup> Ce texte de l'Association Independence Hall est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible à l'adresse <http://www.ushistory.org/civ/5a.asp>.

## Sparte : le pouvoir militaire

La vie à Sparte était extrêmement différente de la vie à Athènes. Située dans le sud de la Grèce, dans la péninsule du Péloponnèse, la cité-État de Sparte développa une société militariste gouvernée par deux rois et une oligarchie, ou un petit groupe qui exerçait le pouvoir politique.



Arès, le dieu grec de la guerre, était un patron idéal pour Sparte qui avait la réputation d'être une société guerrière. Quand ils ne faisaient pas la guerre contre une autre cité-État, les Spartiates perfectionnaient leurs compétences militaires.

Très tôt dans leur histoire, une révolte violente et sanglante obligea les Spartiates à effectuer des changements dans leur société. Un Spartiate, Lycurgue, rédigea une liste de lois qui exigeaient la loyauté complète à l'État de la part des citoyens. Les lois de Lycurgue visaient à former les citoyens à devenir des soldats endurcis pour résister à des ennemis potentiels et aux révoltes des esclaves. Le résultat fut un mode de vie rigide sans précédent en Grèce à l'époque. Le dévouement des Spartiates à développer un état militaire laissa peu de temps pour les arts ou la littérature.

Un bébé spartiate devait être robuste et sain. Pour tester sa force, ses parents le laissaient toute une nuit sur une montagne afin de voir s'il pouvait survivre tout seul jusqu'au lendemain matin. Avant l'âge de sept ans, on enlevait les garçons spartiates à leur famille pour suivre une formation militaire sévère. Ils portaient constamment un uniforme, mangeaient de petits repas de nourriture insipide, faisaient de l'exercice pieds nus afin de durcir leurs pieds et étaient sévèrement punis en cas de

Arès Borghese, 420 av. J.-C. Photo © Maicar Förlag — GML

Arès, le dieu grec de la guerre, était le patron idéal pour la Sparte, qui avait la réputation d'être une société guerrière. Quand ils ne faisaient pas la guerre contre une autre cité-État, les Spartiates perfectionnaient leurs compétences militaires.

Les femmes se devaient d'être loyales et dévouées à l'État. Comme les hommes, elles suivaient un entraînement sévère et elles contribuaient activement à la société spartiate. Malgré le fait qu'elles ne pouvaient pas voter, elles avaient, dans l'ensemble, plus de droits et d'indépendance que les femmes d'autres cités-États grecques.

Diagramme de Venn pour les cités-États grecques

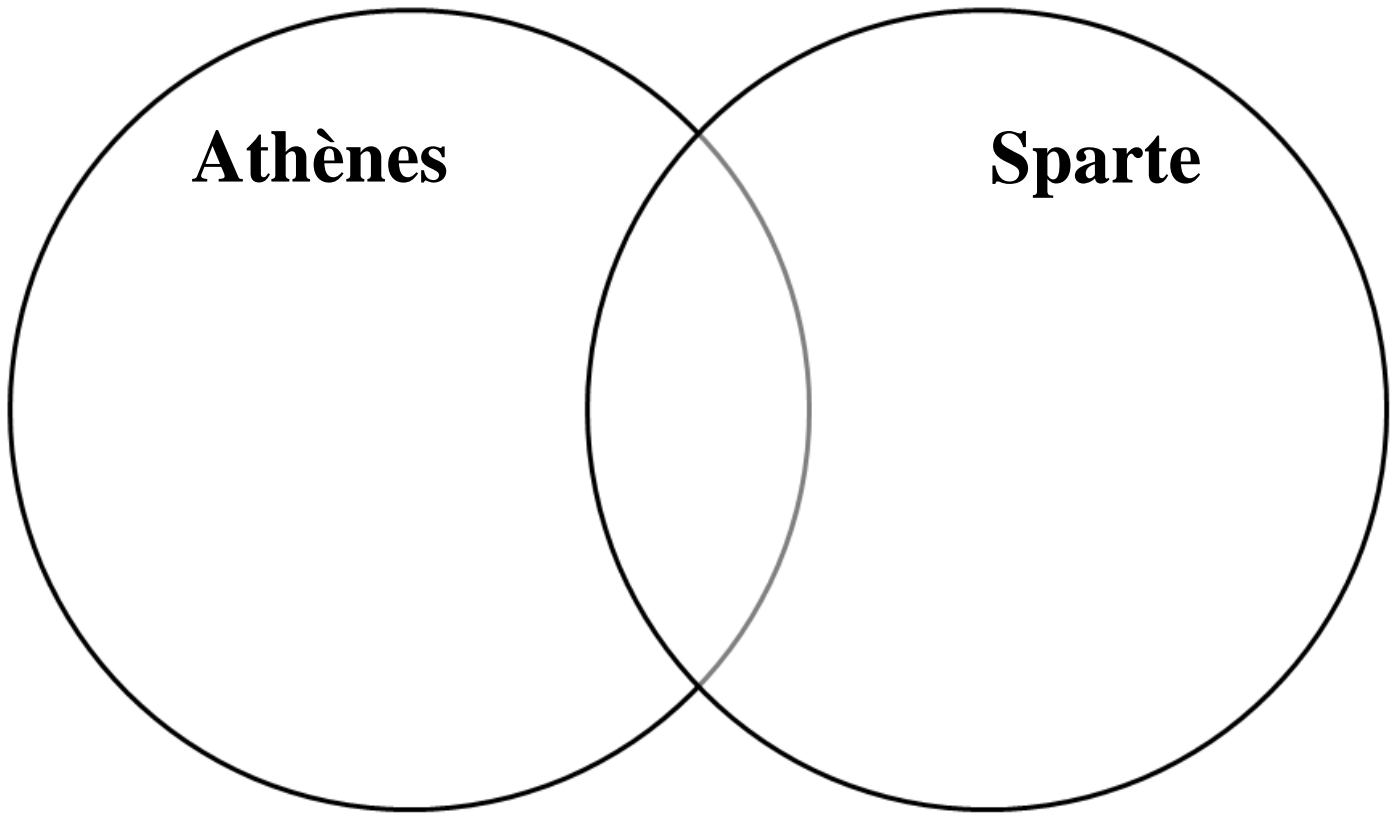
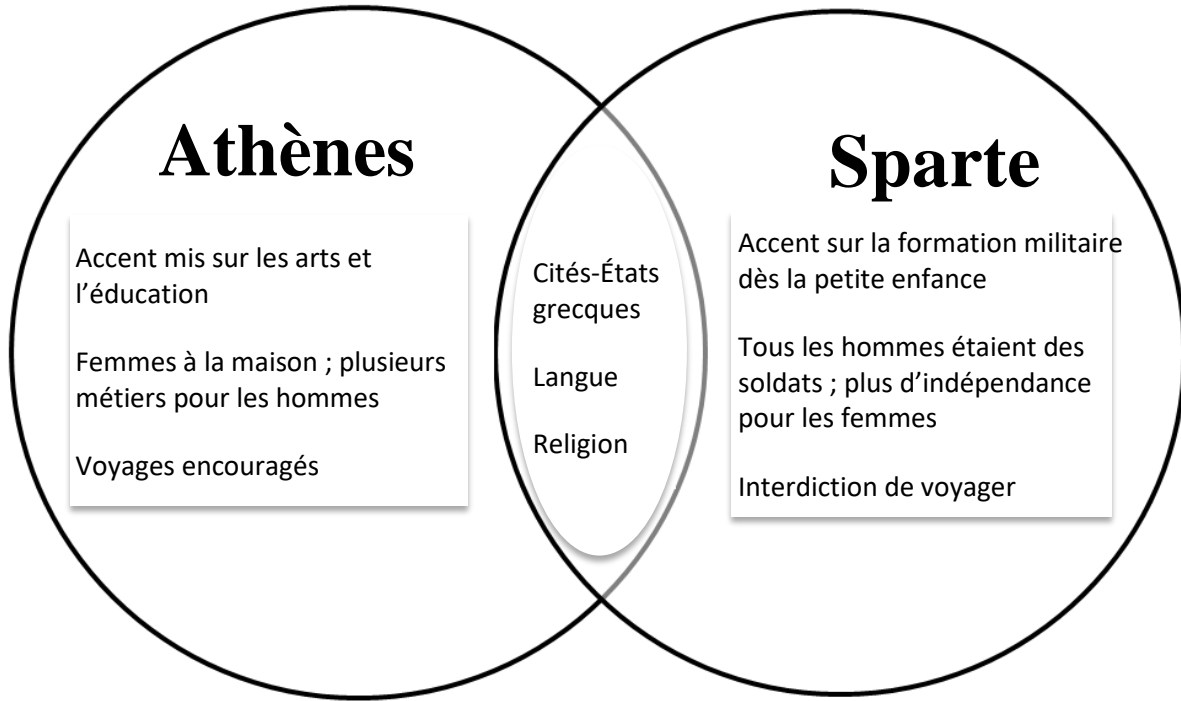


Diagramme de Venn pour les cités-États grecques  
(complété)





## La littérature grecque<sup>10</sup>



Les théâtres grecs étaient construits sur les flancs des collines. Cela procurait non seulement une disposition des sièges excellente, mais aussi une acoustique remarquable.

Des milliers de personnes du monde entier venaient voir la première du drame le plus récent d'Eschyle, le dramaturge athénien le plus célèbre. Les citoyens athéniens éprouaient l'obligation d'assister à autant de pièces de théâtre que possible. Les drames abordaient généralement des thèmes importants de l'époque, posaient des questions difficiles et instruisaient le public. Assister aux pièces de théâtre était si important que le gouvernement payait parfois les billets.

### **L'Iliade, Théogonie et la poésie**

Dans la littérature grecque la plus ancienne, on trouve les épopées d'Homère L'Iliade et l'Odyssée. L'Iliade est un récit détaillé de la guerre de Troie tandis que l'Odyssée raconte les 20 ans du voyage retour d'Ulysse.

Imagines vers 900 avant notre ère, les poèmes d'Homère n'ont pas été écrits en raison d'un manque de langue écrite en Grèce à l'époque. Ils ont plutôt été transmis à l'oral de génération en

génération.

### Un passage de « l'Iliade »

*Le passage suivant vient du XXII<sup>e</sup> tome de l'Iliade. Il décrit une scène de la guerre de Troie qui se déroule juste avant qu'Achille, le guerrier grec, tue le héros troyen, Hector.*

Le vieux roi Priam fut le premier à voir Achille s'élançant vers les Troyens sur les champs. Pendant qu'Achille courait, le bronze sur sa poitrine brillait comme l'étoile qui nous vient en automne, qui éclipse tous ses camarades dans le ciel du soir — on l'appelle le chien d'Orion, et bien qu'elle soit la plus brillante des étoiles, elle n'augure rien de bon et elle nous apporte de la fièvre. Le vieillard gémit. Il leva les mains et se mit à se frapper la tête. Il hurla des appels à son fils adoré avec une voix pleine de terreur. Son fils prit position devant les gardes et il résolut de se battre contre Achille.

« Hector ! » cria le vieillard, en étendant les bras vers son fils dans un appel pitoyable. « Je te prie, mon cher fils, de ne pas tenir tête à cet homme tout seul et sans soutien. Tu flirtes avec la défaite et la mort à ses mains. Il est bien plus fort que toi, et il est sauvage. Les chiens et les vautours se nourriront bientôt de son corps (et quel fardeau serait



La célèbre poétesse grecque Sappho est immortalisée sur les murs de la ville romaine, Pompéi. Certains gens considèrent Sappho comme la première poétesse moderne. Au lieu de rédiger des épopées concernant des actes héroïques, elle a rédigé de petites œuvres personnelles sur l'amour et la perte.

<sup>10</sup>Cet article de l'Association The Independence Hall est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible à l'adresse <http://www.ushistory.org/civ/5d.asp>.

arraché de mon cœur !) si les dieux l'aimaient aussi peu que je l'aime — l'homme qui m'a dérobé tant de fils magnifiques, qui les a tués ou vendus comme esclaves aux îles lointaines. Alors rentre à l'intérieur des murs, mon enfant, pour être le sauveur de Troie et des Troyens ; et ne gâche pas ta vie pour donner la victoire au fils de Pelée. Aie pitié de moi, ton pauvre père, qui est toujours capable de sentir. »

Tandis qu'il parvenait à sa fin, Priam tirait sur ses cheveux gris jusqu'à ce qu'il les ait enlevés de sa tête ; mais il ne réussit pas à ébranler la résolution d'Hector. Puis sa mère se mit à gémir et pleurer. « Hector, mon enfant, » cria-t-elle, « occupe-toi de ton ennemi depuis l'intérieur des murs et ne l'attaque pas en combat singulier. C'est un sauvage ; et s'il te tue, tu ne devrais pas penser que je t'allongerai sur une bière, mon propre cher garçon ; ta femme dotée non plus ; mais très loin de nous, à côté des navires d'Argos, des chiens agiles te mangeront. »



À l'origine, les Grecs utilisaient les masques dans les rituels religieux, mais ils sont devenus une partie de chaque performance grecque.

—Traduit par le Révérend William T. McNiff, *Le spectacle de la littérature : les écrivains grecs et romains (The Pageant of Literature: Greek and Roman Writers)*

## L'art et l'architecture grecs<sup>11</sup>



Une forme populaire de l'art grec était la poterie. Des vases, des récipients et des bols répondaient à des besoins pratiques et esthétiques. Ce vase, qui remonte au 5<sup>e</sup> siècle av. J.-C., dépeint Hélios, le dieu du soleil.

Les arts reflètent la société qui les crée. Cela est particulièrement vrai pour les Grecs anciens. À travers leurs temples, sculptures et poteries, les Grecs incorporent un principe fondamental de leur culture : *arete*. Aux Grecs, « arete » renvoyait à l'excellence et à la réalisation de son plein potentiel.

L'art de la Grèce antique mettait l'accent sur l'importance et les réussites des êtres humains. Même si une grande partie de l'art grec était destinée à honorer les dieux, ces mêmes dieux ont été créés à l'image des humains.

De nombreuses œuvres d'art étaient payées et destinées à l'exposition au public. Ainsi, l'art et l'architecture étaient de grandes sources de fierté pour les citoyens et on les trouvait dans des zones variées de la ville. D'habitude, une cité-État réservait une parcelle de terre en altitude pour une acropole, un site important dans la cité-État réservé pour les temples ou les palais. Les Grecs organisaient des cérémonies religieuses, des festivals ainsi que des réunions politiques d'importance sur l'Acropole.



### L'excellence grecque : l'Acropole

Dans l'Athènes antique, Périclès fit construire plusieurs temples d'importance sur l'Acropole. Parmi ces temples, il y avait le Parthénon, souvent considéré comme le meilleur exemple de l'architecture grecque.

Le temple fut construit en tribut à Athéna, la déesse de la sagesse d'après laquelle la ville d'Athènes a été baptisée. Le Parthénon est une merveille architecturale ; il présente des colonnes immenses qui contrastent avec des détails subtils.



Photo avec l'aimable autorisation de [www.sacredsites.com](http://www.sacredsites.com) et de Martin Gray.  
Le Parthénon a été construit pour honorer la déesse Athéna, qui représentait le désir humain de la connaissance ainsi que l'incarnation de la sagesse.

<sup>11</sup> Ce texte de The Independence Hall Association est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Texte original disponible à <http://www.ushistory.org/civ/5e.asp>.

On rencontre trois types de colonnes dans l'architecture grecque antique. Le style (dorien, ionique ou corinthien) dépendait de la région et du but de la structure que l'on construisait.

De nombreuses améliorations à peine perceptibles dans la construction du Parthénon contribuent à sa beauté et à son équilibre. Par exemple, chaque colonne est légèrement plus large au milieu qu'à la base et au sommet. Les colonnes sont aussi plus proches les unes des autres près des coins du temple et plus éloignées vers le milieu. En outre, les marches du temple sont légèrement incurvées - plus basses sur les côtés et plus hautes au milieu.

Malheureusement, le temps n'a pas été tendre avec le Parthénon. Au XVII<sup>e</sup> siècle, les Turcs, qui avaient conquis les Grecs, l'ont utilisé pour stocker des munitions. Une explosion accidentelle a laissé le Parthénon sans toit et presque en ruine. Par la suite, les touristes en ont emporté des morceaux comme souvenir de vacances.

### La beauté dans la forme humaine

Les sculptures grecques antiques étaient généralement faites de pierre ou de bois et très peu d'entre elles ont survécu. La plupart des sculptures grecques avaient une forme humaine autonome (même si c'était une statue de dieu) et de nombreuses sculptures étaient des nus. Les Grecs voyaient la beauté dans le corps humain nu.

Les premières statues grecques appelées *kouros* étaient rigides et se tenaient droites. Au fil du temps, la statuaire grecque a adopté une pose plus naturelle et plus détendue, avec les hanches penchées sur un côté, les genoux et les bras légèrement pliés et la tête tournée.

D'autres sculptures représentaient l'action humaine, notamment dans le sport. Un bon exemple est *le Lanceur de disque (Discus Thrower)* de Myron. Un autre célèbre exemple est une sculpture d'Artémis la chasseuse.

L'œuvre appelée « Diane de Versailles » dépeint la déesse de la chasse attrapant une flèche tandis qu'un cerf bondit à côté d'elle.

Parmi les statues grecques les plus célèbres se trouve la Vénus de Milo, qui fut créée au deuxième siècle avant notre ère. Le sculpteur est inconnu, bien que de nombreux historiens de l'art pensent que c'est l'œuvre de Praxitèle. Cette sculpture incarne l'idéal grec de la beauté.

Les Grecs anciens peignaient aussi, mais il ne reste que très peu de leurs œuvres. Les peintures les plus durables étaient celles qui décoraient les poteries en céramique. Deux styles principaux incluent la poterie à figures rouges (sur fond noir) et la poterie à figures noires (sur fond rouge). Les images sur la poterie représentaient souvent des histoires héroïques et tragiques de dieux et d'hommes.

## Les philosophes grecs<sup>12</sup>

Les citoyens d'Athènes en avaient assez du vieillard « sage ». Socrate, l'un des philosophes les plus savants de la Grèce

<sup>12</sup>Cette œuvre de The Independence Hall Association est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Voir l'œuvre d'origine à <http://www.ushistory.org/civ/5f.asp>.



antique, s'est retrouvé poursuivi en justice pour ses enseignements. Ses détracteurs l'ont accusé d'avoir corrompu la jeunesse athénienne. Un jury de plusieurs centaines de personnes l'a déclaré coupable et l'a condamné à mort.

À l'âge de 70 ans, Socrate a délibérément bu de la ciguë, un poison puissant qui a mis fin à sa vie controversée. Que s'était-il passé pour que les Athéniens mettent à mort un grand philosophe tel que Socrate ?

Toute sa vie, Socrate avait tout remis en question, du gouvernement athénien à la religion grecque et aux dieux eux-mêmes. Son but ultime était de trouver la vérité, qu'il croyait pouvoir atteindre par la raison et la connaissance. Socrate était enseignant, mais il



Dans cette œuvre de la Renaissance, *l'École d'Athènes* de Raphael, Platon (à gauche) affirme que l'on devrait chercher la vérité d'en haut, tandis que son élève Aristote affirme que l'on peut trouver des réponses à travers l'observation sur Terre.



**Le musée métropolitain d'art à New York**

L'artiste David du 18<sup>e</sup> siècle a peint ce tableau, *la Mort de Socrate*, qui dépeint la célèbre histoire de la mort de Socrate. Il a été reconnu coupable d'hérésie et d'avoir corrompu les jeunes. Il est mort après avoir bu de la ciguë après que les gens d'Athènes se sont retournés contre lui.

n'avait ni salle de

classe, ni livres, ni même une école. Il faisait plutôt des conférences en public. Quiconque s'intéressait à ce qu'il avait à dire était invité à l'écouter.

Socrate pratiquait un style d'enseignement appelé aujourd'hui la méthode socratique. Il enseignait essentiellement en posant des questions. Il commençait par des questions simples, puis progressait vers des questions plus complexes et profondes. Grâce à l'application de la raison et de la logique, Socrate donnait les réponses à de nombreuses questions qui menaient à une meilleure compréhension du monde.

Des problèmes ont surgi parce que Socrate remettait souvent en question les bases et les traditions de la société grecque. On trouvait dangereuses ses questions incessantes et ses recherches de la vérité qui ont fini par le mener à sa mort.

Platon, un élève de Socrate, a également atteint l'excellence en tant que philosophe. Au contraire de Socrate, cependant, il a choisi de noter ses idées. Dans l'une de ses œuvres les plus célèbres, *La République*, il a exposé sa vision de l'État idéal.

Chose étonnante, la république de Platon n'était pas très démocratique. Platon était très troublé par la façon dont la masse des Athéniens avait accepté de mettre à mort son brillant professeur et mentor Socrate. Il pensait que les personnes sans instruction ne devraient pas avoir le droit de prendre des décisions importantes pour tout le monde.

Platon imaginait plutôt une société composée de nombreuses classes, dans laquelle chaque classe apportait ce qu'elle pouvait. Dans sa société idéale, les fermiers cultivaient la nourriture pour la république, les soldats défendaient la république et une classe de philosophes intelligents et instruits dirigeait la république. Cela n'est pas surprenant puisque Platon a vécu à une époque où la société démocratique d'Athènes était en déclin.



Les philosophes grecs étaient très prolifiques, et ils ont laissé plusieurs discours magnifiques sur la vie, la moralité, la mort et la religion.

## Grade 6 : Fiche pédagogique : La démocratie athénienne

Unité trois : La Grèce et la Rome antiques : Loi commune et gouvernement, Sujet un : La Grèce antique

**Objectifs de la séquence** : Les élèves étudient l'émergence de la démocratie en Grèce en tant que forme de gouvernement. Les élèves évaluent dans quelle mesure Athènes était une vraie démocratie.

**Durée suggérée de la séquence** : 7 séances

**Matériel** : [Greek Government](#) (Le gouvernement grec), extrait de [The Rise of Classical Greek Civilization](#) (L'ascension de la civilisation grecque classique), [Athenian Democracy](#) (La démocratie athénienne)

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Dans la tâche précédente, nous avons étudié la vie dans la Grèce antique. L'un des aspects les plus connus de la vie dans la Grèce de cette époque est le système gouvernemental. Au cours du temps, le système de gouvernement en Grèce a beaucoup changé. »
2. Donner aux élèves accès au document [Greek Government](#).
3. Demander aux élèves de lire le document [Greek Government](#) pour en apprendre davantage sur les différents types de structures gouvernementales en Grèce antique (la démocratie, la monarchie, la tyrannie, l'oligarchie).
4. Demander aux élèves de créer un tableau à quatre carreaux ( [four square organizer](#)) comparant les différents types de gouvernements grecs en utilisant les détails du [Greek Government](#).
5. Donner aux élèves accès à l'extrait [The Rise of Classical Greek Civilization](#).
6. Demander aux élèves de lire l'extrait [The Rise of Classical Greek Civilization](#) pour en apprendre davantage sur les changements gouvernementaux dans la Grèce antique. Utiliser le style d'annotation qui vous convient pour aider les élèves à décomposer la lecture (ex. : première lecture – demander aux élèves de souligner ou surligner les mots qu'ils ne comprennent pas ; discuter du vocabulaire, puis faire une deuxième lecture pendant laquelle les élèves soulignent les idées clés et écrivent des points d'interrogation à côté des passages difficiles à comprendre).
7. Demander aux élèves de rédiger un texte qui répond à la question : « Comment le gouvernement grec s'est-t-il transformé en démocratie et quelles sont les leçons apprises de chaque mode de gouvernement adopté en Grèce ? Noter la réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#).
8. Demander aux élèves de compléter le document [Athenian Democracy](#) pour évaluer les principes démocratiques de la Grèce antique.
9. Après un débat organisé en suivant la méthode : « [the structured academic controversy](#) », demander aux élèves de répondre à l'écrit à la question suivante : « Athènes était-t-elle vraiment démocratique ? ». Noter les réponses en utilisant la grille d'évaluation de la partie « Problématique » de la grille d'évaluation ( [claims rubric](#)).
10. Demander aux élèves d'ajouter les dates suivantes à leur frise chronologique :
  - a. **750 avant notre ère** : Les premières républiques forment
  - b. **700 avant notre ère** : L'alphabet grec est inventé



### Extrait de 'L'ascension de la civilisation grecque classique vers 800-500 avant notre ère'<sup>13</sup>

La date traditionnelle du début de la civilisation grecque est 776 avant notre ère, l'année des premiers Jeux olympiques panhelléniques. Bien sûr, une civilisation entière n'est pas soudainement née en une seule année, mais cette date fournit un repère pratique.

La population grecque a commencé à se développer à partir d'environ en 800 avant notre ère. On ne connaît pas les causes de cette expansion, mais son effet a été de créer une pénurie de terres arables. À la même époque, les marchands phéniciens avaient commencé à établir des relations commerciales avec les Grecs, ce qui a poussé les habitants de plusieurs états grecs côtiers à développer leurs propres liens commerciaux à l'étranger. Étant donné que les Phéniciens dominaient l'est de la Méditerranée, ces États se sont tournés vers l'ouest.

#### La colonisation

Les Ioniens (c'est-à-dire les Grecs qui avaient migré vers la côte de l'Asie Mineure, ou encore la partie asiatique de la Turquie actuelle, aussi appelée Anatolie) ont été les premiers à tenter l'aventure de la colonisation, tandis que la cité-État de Cumès a envoyé une colonie vers une partie de la côte ouest de l'Italie en 750 avant notre ère. L'objectif était probablement d'établir des comptoirs commerciaux à l'ouest, mais très tôt, on a senti qu'il y avait là un potentiel pour résoudre le problème des pénuries de terres. D'autres cités-États ont suivi l'exemple de Cumès, et ils ont fondé une chaîne de colonies grecques le long des côtes du Sud de l'Italie et de la Sicile.

Ces nouvelles cités-États, souvent situées dans de vastes plaines fertiles, ont prospéré. Au cours du temps, certaines d'entre elles, surtout la cité de Syracuse en Sicile, sont devenues parmi les cités-États les plus riches et les plus influentes du monde grec. Presque immédiatement, ces cités-États se sont mises à exporter du blé vers leurs villes-mères. Cela a stimulé le développement commercial et industriel en Grèce et en mer Égée, car il fallait produire des produits de luxe pour payer le blé. (Ces villes grecques du Sud de l'Italie et de la Sicile ont aussi eu un impact profond sur l'histoire de l'Italie en y apportant la culture grecque.)

L'artisanat et l'art grecs ont atteint de nouveaux sommets, le commerce maritime s'est considérablement développé et la richesse des villes grecques a augmenté. Bientôt, des colonies grecques se sont également établies à l'est, notamment sur les rives des Dardanelles, à l'entrée de la mer Noire, et sur la côte nord-africaine, à l'ouest du delta du Nil.

Ce processus s'est accompagné de la renaissance de l'alphabétisation chez les Grecs. Au début, les nouveaux navigateurs grecs ont utilisé l'alphabet que les Phéniciens avaient perfectionné pour faciliter leurs transactions commerciales. Cependant, au plus tard en 700 avant notre ère, ils l'avaient déjà adapté à leur propre langue. Comme c'est le cas pour la plupart des premières langues écrites, l'alphabet aurait d'abord été utilisé pour le commerce quotidien, mais en l'espace d'un siècle allait naître la longue et brillante tradition de la littérature grecque.

#### La transformation de la société

---

<sup>13</sup> Ce texte de TimeMap of World History est utilisé avec permission. Le texte original est disponible à l'adresse <https://www.timemaps.com/encyclopedia/history-ancient-greece/#republics>.

La croissance démographique et l'afflux de nouvelles richesses ont amené de nombreuses villes à devenir de véritables communautés urbaines, comptant plusieurs milliers d'habitants. De nombreuses personnes ont bénéficié de l'expansion économique, mais d'autres en ont souffert. L'introduction de la monnaie en métal pendant le septième siècle avant notre ère a facilité le commerce, a accéléré l'activité économique et a stimulé l'économie de marché ; mais cela a également conduit de plus en plus de personnes à s'endetter.

### **Les tensions sociales**

Les différences de richesse devenaient beaucoup plus apparentes qu'auparavant. De nombreux pauvres ont perdu leurs fermes et certains ont même dû se vendre, eux et leurs familles, en esclavage. Dans les villes, le nombre d'aristocrates sans terre a augmenté. Il en est allé de même pour une nouvelle classe de marchands capables, ambitieux, qui avaient souvent beaucoup voyagé et dont la richesse défiait celle de l'ancienne aristocratie terrienne.

Les changements les plus importants se sont peut-être produits dans la sphère politique, lorsque la plupart des cités-États grecques ont commencé à se débarrasser de leurs rois.

### **Les premières républiques**

Ce sont les Grecs qui ont inventé les républiques. Alors qu'une plus grande richesse et une culture matérielle supérieure ont commencé à affluer dans les cités-États de Grèce et de la mer Égée, leurs rois ont commencé à élargir leurs ambitions - il aurait été naturel de se transformer en souverains résidant dans des palais, tout comme leurs prédécesseurs de l'âge du bronze l'avaient fait.

Cependant, ce n'était pas l'âge du bronze. Le fer, contrairement au bronze, était abondant et bon marché, donc les armes n'étaient plus chères. Cela signifiait que chaque noble pouvait armer ses partisans. Ainsi, alarmés par les ambitions croissantes du roi, les nobles se sont organisés pour réduire drastiquement son pouvoir ou, dans la plupart des cas, pour l'évincer complètement.

Le résultat fut les premières républiques. Celles-ci ont commencé à apparaître vers 750 avant notre ère. C'étaient à l'origine des oligarchies, dirigées par de petits groupes d'aristocrates. Cependant, les armes en fer n'étaient pas seulement abordables pour les aristocrates, et les guerres incessantes entre les États ont créé les conditions pour que les fermiers ordinaires s'arment et se forment en armées – les armées extrêmement efficaces des "hoplites" grecs, ou des armées d'infanterie lourde.

Cela a donné aux gens du commun un pouvoir potentiel qu'ils n'avaient jamais eu auparavant.

## Les tyrans

Les aristocrates, étant humains, gouvernaient dans leurs propres intérêts étroits, souvent aux dépens d'autres groupes au sein de l'État. Par exemple, ils utilisaient leur pouvoir de contrôle sur les tribunaux pour traiter durement ceux qui avaient des dettes envers eux. Ils ont ainsi pu étendre leurs propres domaines aux dépens de leurs voisins plus pauvres, et même les forcer, eux et leurs familles, à l'esclavage.

Le ressentiment latent que nourrissait ce type de gouvernement pouvait être exploité par un noble ambitieux et audacieux. De ville en ville, soutenus par le peuple - maintenant armé - des tyrans ont pris le pouvoir.

A cette époque, le mot « tyran » n'avait pas la connotation péjorative qu'il a aujourd'hui. Ce mot signifiait simplement « chef ». Il est vrai que les tyrans ont fait beaucoup de bien pour leurs États – du moins les tyrans de la première génération. Ils ont veillé à ce que les plus grands propriétaires terriens ne puissent pas prendre les terres des agriculteurs ordinaires, et de nombreux tyrans ont procédé à une certaine répartition des terres en faveur des sections les plus pauvres de la communauté. Les tyrans ont garanti que les grandes propriétaires foncières ne pouvaient pas prendre les terres des fermiers ordinaires et beaucoup de tyrans ont implémenter des redistributions des terres pour le bénéfice des pauvres. Beaucoup d'entre eux ont aussi embelli les villes qu'ils gouvernaient, ce sont principalement ces souverains qui ont donné à leurs villes leurs nouveaux temples, marchés, murailles, etc. Ce n'était pas seulement pour se glorifier, mais aussi pour donner du travail aux pauvres, surtout en temps de famine. De plus, ils encourageaient le commerce et favorisaient la classe des marchands au détriment de l'ancienne aristocratie terrienne.

Les choses ont commencé à mal tourner pour les tyrans de la deuxième génération, chaque fois qu'un chef d'État capable était suivi par ses fils moins capables. Trop souvent, ces tyrans étaient inaptes à gouverner, et dans certains cas d'une cruauté diabolique envers leurs adversaires. Tous les groupes sociaux finissaient par en avoir assez d'eux. Alors, une nouvelle révolution renversait le tyran et portait au pouvoir un autre groupe.

## Vers la démocratie

Parfois, il s'agissait d'une faction de l'ancien groupe d'aristocrates, dans d'autres cas, il s'agissait de membres de la nouvelle élite marchande. Dans les deux cas, les dirigeants intelligents savaient que le pouvoir dans un État devait tenir compte du peuple, et ils ont donc entrepris de créer une constitution plus large, qui mettrait l'État sur la voie de la démocratie. Il est certain que toutes les cités-États n'ont pas suivi ce modèle. Certaines ne se sont jamais débarrassés de leurs monarchies ; d'autres ont oscillé entre tyrannie et oligarchie. Mais beaucoup, au fil du temps, ont développé une forme de gouvernement complètement démocratique.

Alors que ces développements transformaient le paysage politique, la culture artistique, matérielle et philosophique des Grecs traversait un changement révolutionnaire. Parallèlement à la transformation sociale et politique du monde grec est survenue une révolution culturelle qui allait avoir les implications les plus profondes pour l'avenir de la civilisation occidentale.

## Grade 6 Fiche pédagogique : L'héritage grec

Unité trois : La Grèce et la Rome antiques : Loi commune et gouvernement, Sujet un : La Grèce antique

**Objectifs de la séquence** : Les élèves étudient comment les idées de la Grèce antique se sont propagées et ont influencé d'autres cultures.

**Durée suggérée de la séquence** : 6 séances

**Matériel** : Greeks at War T-Chart ([blank](#) and [completed](#)) / tableau en T intitulé "Les Grecs en guerre", [Persian Wars](#), [Peloponnesian Wars](#), [Peloponnesian War DBQ](#) (Les guerres médiques, Les guerres du Péloponnèse, Les guerres du Péloponnèse QBD, question basée sur document) extrait de [Alexander the Great](#), [Map of Alexander's Conquests](#) (Alexandre le Grand, Carte des conquêtes d'Alexandre), [The Hellenistic World: The World of Alexander the Great](#) (Le monde hellénistique : Le monde d'Alexandre le Grand).

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Au cours de nos dernières activités, nous avons appris beaucoup de choses sur les anciens Grecs et sur la façon dont leur culture s'est développée. Dans cette activité-ci, nous allons explorer plusieurs événements historiques importants et leur impact sur la civilisation dans et autour du monde grec. »
2. Donner aux élèves une copie du tableau en T intitulé « Les Grecs en guerre », [Greeks at War T-Chart](#).
3. Donner aux élèves accès à [Persian Wars](#) (« Les guerres médiques ») et leur demander de travailler en binômes pour annoter le texte pendant la lecture. Après la lecture, demander aux élèves de travailler avec leur partenaire pour noter les événements importants de la guerre médique sur leur tableau en T intitulé « Les Grecs en guerre », [Greeks at War T-Chart](#).
4. Mener une discussion au cours de laquelle les élèves examinent le rôle de la géographie et de l'environnement pendant les guerres médiques. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. NOTE : Les élèves devront peut-être utiliser des cartes supplémentaires pour répondre aux questions (Utiliser les liens dans les questions). Questions possibles :
  - a. Quelle était la cause probable du conflit entre la Perse et Athènes ?
  - b. Comment la géographie a-t-elle donné l'avantage à Athènes pendant la bataille de Marathon, [Battle of Marathon](#)?
  - c. Comment la géographie a-t-elle donné l'avantage aux Perses pendant la bataille des Thermopyles, [Battle of Thermopylae](#)?
  - d. Comment la géographie ([geography](#)) a-t-elle donné l'avantage à Athènes pendant la bataille de Salamine, [Battle of Salamis](#)?
  - e. Comment les guerres médiques ont-elles changé la relation entre Athènes et Sparte ?
5. Donner aux élèves accès au document [Peloponnesian Wars](#) et leur demander de travailler en binômes pour lire ce document. Au cours de leur lecture, demander aux élèves de prendre des notes sur les détails importants des guerres du Péloponnèse sur leur tableau en T intitulé « Les Grecs en guerre », [Greeks at War T-Chart](#).
6. Demander aux élèves de compléter [Peloponnesian War DBQ](#), la guerre du Péloponnèse, question basée sur le document.
7. Dire : « Les guerres du Péloponnèse ont laissé les Grecs affaiblis et vulnérables aux invasions. »
8. Donner aux élèves une copie de l'extrait sur Alexandre le Grand, [Alexander the Great](#), et leur demander de lire l'extrait pour mieux comprendre comment il a diffusé la culture grecque.
9. Afficher la carte des conquêtes d'Alexandre, [Map of Alexander's Conquests](#), ou donner des copies aux élèves.

10. Mener une discussion à propos d'Alexandre le Grand. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation - et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.
- Questions possibles :
- Quel était le style de leadership d'Alexandre et comment a-t-il changé au cours de ses campagnes ?
  - Alexandre le Grand est connu pour avoir créé le monde hellénistique (les Grecs appelaient la Grèce « *Hellas* »). Quelle était l'étendue de ce monde et comment la conquête d'Alexandre a-t-elle changé les cultures indigènes ?
11. Donner aux élèves une copie de l'extrait de [The Hellenistic World: The World of Alexander the Great](#) (Le monde hellénistique : le monde d'Alexandre le Grand) et leur demander de lire l'extrait en binômes.
12. Demander aux élèves de répondre à l'écrit à la question suivante : « A votre avis, quels sont les avantages et les inconvénients de l'hellénisation de l'empire d'Alexandre ? » Noter la réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#).
13. Demander aux élèves d'ajouter les dates suivantes à leur frise chronologique :
- 492 avant notre ère** : La Perse envahit la Grèce
  - 490 avant notre ère** : Bataille de Marathon : l'armée athénienne bat la Perse.
  - 480 avant notre ère** : Bataille des Thermopyles : l'armée spartiate est écrasée par la Perse.  
La Bataille de Salamine : la marine athénienne bat la Perse
  - 479 avant notre ère** : Bataille de Platées : l'alliance des forces armées grecques gagne les guerres médiques
  - 460 avant notre ère - 446 avant notre ère** : première guerre du Péloponnèse : Athènes contre Corinthe
  - 431 avant notre ère - 404 avant notre ère** : deuxième guerre du Péloponnèse : Athènes contre Sparte
  - 338 avant notre ère** : Alexandre le Grand conquiert la Grèce
14. Demander aux élèves d'ajouter des images à côté des événements importants de leur frise chronologique. Ramasser et noter les frises chronologiques.

Tableau : Les Grecs en guerre

Les guerres médiques	Les guerres du Péloponnèse

Tableau : Les Grecs en guerre (Complété)

Les guerres perses	Les guerres péloponnésiques
<p><b>Cause :</b> Athènes a participé à une révolte (la révolte ionienne) en Perse</p> <p><b>Batailles des guerres médiques :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Marathon</b> - Athènes coince la Perse sur la plage, la Perse n'a aucun avantage géographique et elle est forcée de battre en retraite</li> <li>2. <b>Thermopyles</b> - La Perse coince l'armée spartiate à l'intérieur d'un col de montagne, Sparte n'a nulle part où aller et est complètement détruite.</li> <li>3. <b>Salamine</b> – Athènes attend que la marine perse entre dans le détroit, puis coincent la Perse et détruisent sa flotte.</li> <li>4. <b>Platées</b> - Les cités-États grecques ont combiné leurs forces en une phalange hoplite qui a tout simplement vaincu la Perse.</li> </ol> <p>La Grèce gagne les guerres médiques.</p> <p><b>Conséquences :</b> La Grèce avait peur de nouvelles attaques perses et elle a formé diverses ligues, certaines alignées avec Athènes et d'autres avec Sparte.</p>	<p><b>Cause :</b> Sparte se méfiait du comportement d'Athènes après les guerres médiques :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Athènes a formé des alliances avec d'autres cités-États grecques (Athènes affirmait avoir besoin d'une protection contre les futures attaques perses)</li> <li>2) Athènes a construit des murs autour de sa ville jusqu'à son port (Athènes affirmait que ces murs serviraient de protection au cas où la Perse tenterait à nouveau d'assiéger la ville)</li> </ol> <p><b>La première guerre du Péloponnèse :</b> Athènes contre Corinthe – pas de grandes batailles ; se termine par une paix/impasse</p> <p><b>La deuxième guerre du Péloponnèse :</b> Athènes contre Sparte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Athènes revendiquait des droits sur les ressources naturelles des terres connectées à Corinthe et a attaqué la colonie de Corinthe quand on lui a refusé l'accès.</li> <li>● Corinthe a demandé de l'aide à Sparte et Sparte a créé sa propre ligue pour attaquer Athènes</li> <li>● Athènes a demandé la paix après avoir été frappé par la peste</li> </ul> <p>Strictement parlant, Sparte remporte les guerres péloponnésiques.</p> <p><b>Conséquences :</b> cités-États grecques affaiblies et divisées ; Grèce envahie par la Macédoine.</p>



## Extrait d'Alexandre le Grand<sup>14</sup>

Alexandre le Grand (21 juillet 356 avant notre ère – 10 ou 11 juillet 323 avant notre ère) était le fils du Roi Philippe II de Macédoine. Il devint roi à la mort de son père en 336 av J-C et continua à conquérir la majeure partie du monde connu de son époque. Il est connu comme « le Grand » à la fois pour son génie militaire et ses talents de diplomate. Il est en outre reconnu pour avoir diffusé la culture, la langue et la pensée grecques depuis la Grèce, en passant par l'Asie Mineure, l'Égypte et la Mésopotamie jusqu'en Inde et ainsi avoir inauguré l'ère du « monde hellénistique ».

### LA JEUNESSE D'ALEXANDRE

Quand Alexandre était jeune, on lui a appris à se battre et à monter à cheval, ainsi qu'à endurer des épreuves telles que des marches forcées. Son père, Philippe, a embauché un tuteur pour lui apprendre à lire, à écrire et à jouer de la lyre. Ces leçons allaient inculquer à Alexandre l'amour de la lecture et de la musique à vie. À l'âge de 14 ans, Alexandre a été présenté au philosophe grec Aristote que Philippe avait engagé comme professeur particulier. Aristote a influencé les relations ultérieures d'Alexandre avec le peuple qu'il a conquis, en ce sens qu'Alexandre n'a jamais imposé la culture de la Grèce aux habitants des différentes régions, mais l'a simplement introduite de la même manière qu'Aristote l'enseignait à ses étudiants.

### LES PREMIERES CAMPAGNES

Les prouesses militaires d'Alexandre ont été remarquées pour la première fois pendant la Bataille de Chéronée en 338 avant notre ère. Bien qu'âgé d'à peine 18 ans, le jeune Alexandre a contribué à la victoire décisive de la Macédoine sur les cités-États alliées grecques. Quand Philippe a été assassiné en 336 avant notre ère, Alexandre est monté sur le trône et il s'est lancé dans la grande campagne que son père avait planifiée : la conquête du puissant Empire perse. Avec une armée de 32 000 fantassins et 5 100 cavaliers, Alexandre a vaincu l'armée beaucoup plus grande du roi Darius III de Perse en 333 avant notre ère. En 332 avant notre ère, il a conquis la Syrie et puis, en 331, l'Égypte, où il a fondé la ville d'Alexandrie.

Bien qu'il eût conquis beaucoup d'empires, Alexandre ne cherchait pas à imposer ses propres idées de vérité, de religion ou de comportement aux peuples conquis, tant qu'ils maintenaient les voies d'approvisionnement ouvertes. Cela ne veut pas pour autant dire qu'il n'a pas réprimé impitoyablement les révoltes. Après avoir créé le plan de la ville d'Alexandrie, il a quitté l'Égypte et a facilement conquis la Phénicie.

### LES CAMPAGNES PERSES

En 331 av J-C Alexandre a battu le roi Darius III sur le champ de bataille ; ce dernier a plus tard été assassiné. Alexandre s'est proclamé Roi d'Asie et il a continué sa marche vers l'est. Alexandre a fondé de nombreuses villes portant son nom pendant cette période pour renforcer son image publique de conquérant. Les troupes macédoniennes sont devenues de plus en plus mal à l'aise avec Alexandre. Plusieurs complots d'assassinat ont été découverts et les conspirateurs ont été exécutés, même s'ils étaient de vieux amis.

---

<sup>14</sup> Ce passage est extrait d'une œuvre de Joshua J. Mark, qui est sous une licence [Creative Commons Attribution 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/). Le texte original est disponible à l'adresse [http://www.ancient.eu/Alexander\\_the\\_Great/](http://www.ancient.eu/Alexander_the_Great/).

## L'INDE ET LA MUTINERIE

En 327 avant notre ère, après avoir soumis l'Empire perse et épousé l'aristocrate bactrienne Roxane, Alexandre a tourné son attention vers l'Inde. Le roi Indien, qui avait entendu parler des exploits du grand général macédonien, s'est soumis à l'autorité d'Alexandre sans se battre. Alexandre avait l'intention de traverser le Gange, mais ses troupes se sont révoltées et ont refusé d'aller plus loin. Alexandre a tenté de persuader ses hommes de continuer, mais finalement, il a cédé. Il a divisé son armée en deux, en renvoyant la moitié par mer et en faisant lui-même marche arrière avec l'autre moitié.

À son retour, Alexandre a découvert que beaucoup des satrapes (gouverneurs) qu'il avait chargés de gouverner à sa place avaient abusé de leur pouvoir. Alexandre les a donc exécutés. Il a ordonné la restauration de l'ancienne capitale et du tombeau et a pris d'autres mesures pour que son armée gagne les faveurs des habitants de la région et soit bien intégrée, et pour fusionner les cultures de la Perse et de la Macédoine. Il a organisé une grande cérémonie de mariage au cours de laquelle il a marié des membres importants de son personnel à des femmes de la noblesse perse. Beaucoup de ses troupes se sont opposées à cette fusion culturelle. Ils désapprouvaient aussi la promotion des Perses au lieu des Macédoniens dans l'armée et l'ordre d'Alexandre de fusionner les unités militaires perses et macédoniennes. Alexandre a réagi en nommant des Perses à des postes importants dans l'armée et il a décerné des titres et des honneurs macédoniens traditionnels aux unités perses. Les troupes macédoniennes ont finalement cédé et se sont soumises à la volonté d'Alexandre. En signe de bonne volonté, Alexandre a rendu les titres aux Macédoniens et a commandé un grand festin public où il a diné et bu avec l'armée.

## LA MORT D'ALEXANDRE

Alexandre est mort à Babylone en 323 avant notre ère à l'âge de 32 ans après avoir souffert de dix jours de forte fièvre. Les théories concernant la cause de sa mort vont de l'empoisonnement au paludisme en passant par la méningite et l'infection bactérienne due à la consommation d'eau contaminée (entre autres). Quand on a demandé à Alexandre qui devrait lui succéder, il a répondu « le plus fort », réponse qui a conduit à la division de son empire entre quatre de ses généraux.

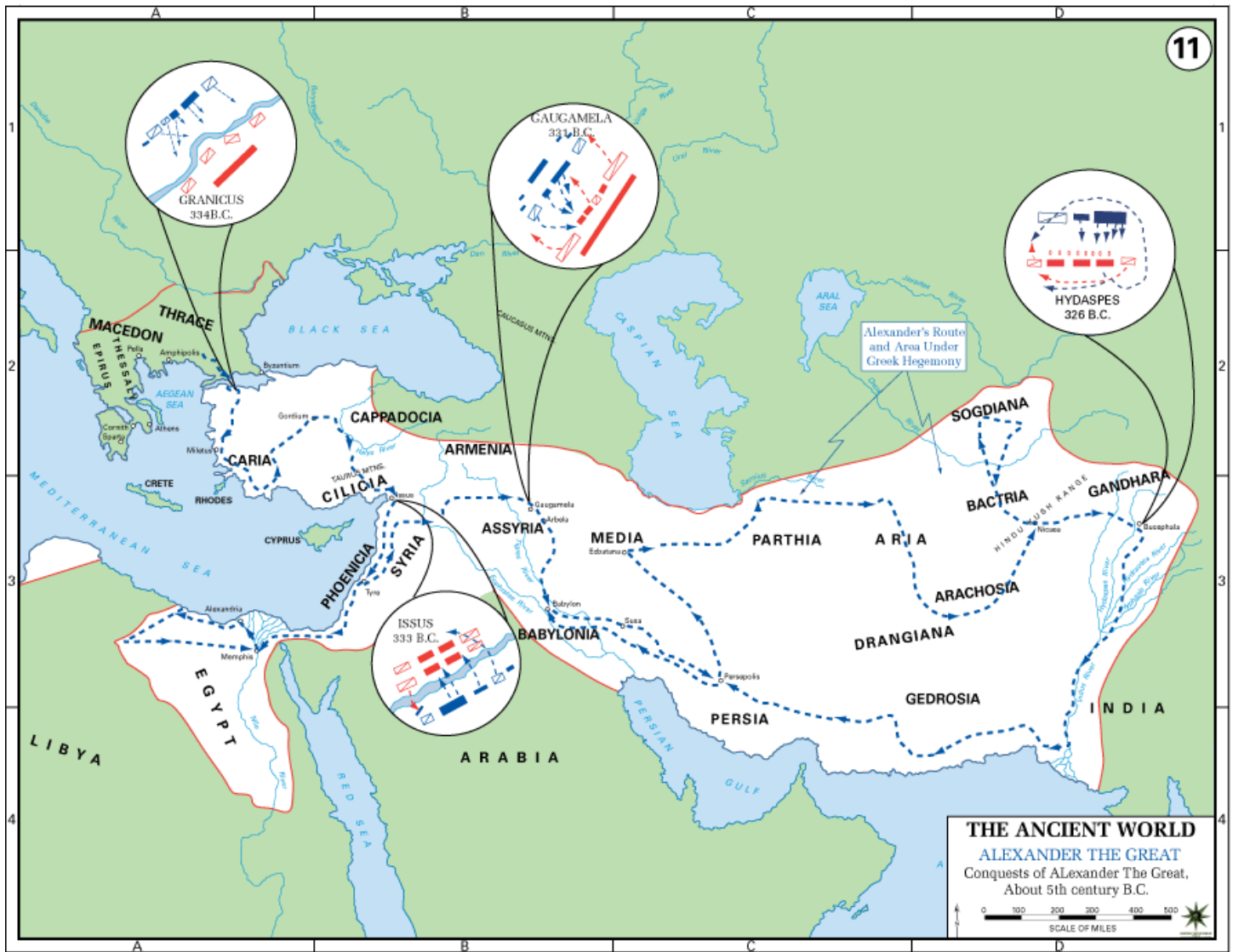
## LES SUCCESEURS

Lysimaque a pris le contrôle de l'Asie Mineure (Turquie actuelle).

- (1) Son camarade de longue date, Cassandre, a ordonné l'exécution de sa femme Roxane, de leur fils et de la mère d'Alexandre pour consolider son pouvoir en tant que nouveau roi de Macédoine.
- (2) Ptolémée a volé le corps d'Alexandre alors que celui-ci était acheminé vers la Macédoine et il l'a fait disparaître en Égypte où il a fondé la dynastie ptolémaïque. Celle-ci allait durer jusqu'en 30 avant notre ère, se terminant par la mort de sa descendante Cléopâtre VII.
- (3) Séleucos a fondé l'Empire séleucide, comprenant la Mésopotamie, l'Anatolie et certaines parties de l'Inde.

Aucun de ses généraux ne possédait l'intelligence, la compréhension ou le génie militaire d'Alexandre mais ils ont fondé des dynasties qui, à quelques exceptions près, ont régné sur leurs régions respectives jusqu'à l'avènement de Rome.

Carte des conquêtes d'Alexandre le Grand<sup>15</sup>



Légende : L'Ancien Monde, Alexandre le Grand (Conquêtes d'Alexandre le Grand), environ 5<sup>e</sup> siècle avant notre ère

<sup>15</sup> Cette carte de l'Académie militaire des États-Unis est dans le domaine public. Elle est disponible en ligne à l'adresse <http://www.ancient.eu/image/130/>.

### Extrait de « Le monde hellénistique : Le monde d’Alexandre le Grand »<sup>16</sup>

Le monde hellénistique (« hellénistique » venant du mot grec « *Hellas* » qui désigne la Grèce) est le monde connu après les conquêtes d’Alexandre le Grand et il correspond à peu près à la période hellénistique de la Grèce antique, de 323 avant notre ère (date de la mort d’Alexandre) à l’annexion de la Grèce par Rome en 146 avant notre ère.

Alexandre le Grand de Macédoine (356-323 avant notre ère) a suivi les traces de son père (le roi Philippe II) en soumettant les cités-États grecques puis a mené son armée dans une série de campagnes qui ont conquis le monde alors connu de la Macédoine, à travers la Grèce jusqu’en Égypte et à travers la Perse jusqu’en Inde. Au cours de ses voyages Alexandre a répandu la pensée et la culture grecques dans son sillage, « hellénisant » ainsi (c’est-à-dire, rendant « grec » en termes de culture et civilisation) ceux qu’il conquérait.

Après la mort d’Alexandre, son empire a été divisé entre ses quatre généraux : Lysimaque, Cassandre, Ptolémée et Séleucos. Lysimaque a pris l’Asie Mineure ; Cassandre, la Macédoine et la Grèce ; Ptolémée s’est emparé de l’Égypte, de la Palestine et de Chypre ; et Séleucos a pris le contrôle de la Syrie, Babylone, la Perse et l’Inde.

L’influence hellénique a continué à s’étendre. La langue grecque a introduit la littérature grecque, influençant ainsi la pensée philosophique et l’écriture de la région. La Grande Bibliothèque d’Alexandrie en Égypte, qui aurait été créée par Ptolémée I, est devenue le centre d’apprentissage le plus important du monde antique. Le théâtre grec a prospéré dans toutes les terres conquises par Alexandre et les amphithéâtres construits pendant la période hellénistique présentent des caractéristiques typiquement grecques, quelle que soit la nationalité de l’architecte ou le pays de construction.

Même après l’avènement de la République de Rome puis de l’Empire romain, la langue, les attitudes, la philosophie et la culture générale grecques se sont propagées des civilisations conquises par Alexandre et ses généraux à d’autres civilisations à l’Est puis au Nord, jusqu’en Europe. Cette propagation s’est faite par le commerce et les conquêtes romaines, hellénisant ainsi le monde entier de l’Antiquité et influençant pratiquement toutes les cultures de la planète aujourd’hui.

---

<sup>16</sup> Ce passage est extrait d’un texte de Joshua J. Mark, qui est sous la licence [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible à l’adresse <http://www.ancient.eu/article/94/>.

## Contenu pédagogique de l'unité trois

**Sujet deux :** La Rome antique (6.1.1-4, 6.2.5, 6.2.6, 6.3.1-4, 6.4.1-3, 6.5.2, 6.6.1-3)

**Connexions avec le contenu de l'unité :** Les élèves étudient l'ascension et la chute de la République romaine et de l'Empire romain. Les élèves étudient également l'influence des idées classiques romaines sur les cultures à travers le monde.

**Durée suggérée de la séquence :** 22 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Roman Republic](#)
- [Monotheistic Religions](#)
- [Roman Empire](#)

**Pour approfondir ces questions clés :**

- Comment les réalisations de la Rome antique ont-elles eu un impact sur le monde moderne ?
- Pourquoi les peuples envahissent-ils et conquièrent-ils d'autres peuples ?

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

- Demander aux élèves de créer une carte du monde romain.
- Les élèves complètent le document [Characteristics of Civilizations](#) pour la Rome antique, qui peut être noté.
- Les élèves participent à plusieurs discussions en classe. Utiliser un tableau d'observation de la discussion ([discussion tracker](#)) pour garder une trace des contributions des élèves à la discussion et utiliser cela pour les noter. ([ELA/Literacy Standards](#): SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves travaillent en groupes pour faire des recherches sur un élément de la civilisation de la Rome antique. Plusieurs travaux au cours du processus de recherche peuvent être notés, tels que des notes prises à partir des sources, une liste de sources utilisées, l'utilisation convenable des ressources de recherche (y compris la technologie), etc. ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.7-9)
- Les élèves écrivent un texte et font une présentation sur les caractéristiques de la civilisation de la Rome antique. Noter le texte pour l'exactitude et l'organisation des informations ; noter la présentation à l'aide d'une grille d'évaluation de présentations, en se concentrant sur la qualité de l'élocution. ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-b, SL.6.4-6)
- Les élèves écrivent un résumé décrivant comment l'influence de la République romaine est évidente aux États-Unis aujourd'hui. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves continuent à enrichir leur frise chronologique pour comprendre le développement de la civilisation romaine. La vérifier pour l'exactitude.
- Les élèves remplissent les colonnes concernant les religions monothéistes dans le tableau sur les religions du monde, [World Religions Organizer](#). Peut être repris pour être noté.
- Les élèves remplissent le tableau des signes distinctifs de la vieille ville, [Old City Evidence Chart](#), qui peut être noté.
- Les élèves remplissent le tableau des signes distinctifs des trois religions, [Three Religions Evidence Chart](#), qui peut être repris pour être noté.
- Les élèves remplissent le tableau intitulé « Chasse au trésor des statistiques sur les trois religions », [Three Religions Statistics Scavenger Hunt](#), qui peut être repris pour être noté.

- Les élèves écrivent une réponse argumentative à la question suivante : « L'Empire romain est-il soudainement tombé ou s'est-t-il transformé ? » Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#) (ELA/Literacy Standards: W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)

## Grade 6 Fiche pédagogique : La République romaine

Unité trois : La Grèce et la Rome antiques : Loi commune et gouvernement, Sujet deux : La Rome antique

**Objectifs de la séquence** : Les élèves étudient les idées classiques de la République romaine et la façon dont ces idées ont influencé d'autres cultures dans le monde, y compris son influence sur le développement du gouvernement des États-Unis.

**Durée suggérée de la séquence** : 7 séances

**Matériel** : [Latitude and Longitude map](#) (Carte de latitude et de longitude), [Mediterranean Civilizations](#) (Civilisations méditerranéennes), [Time Zone map](#) (Carte des fuseaux horaires), [Climate map](#) (Carte climatique) [Labeled Physical map](#) (Carte physique étiquetée), [Major rivers](#) (Fleuves et cours d'eau principaux), [Mountain ranges](#) (Chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (Carte du monde vierge), [The Founding of Rome](#) (La fondation de Rome), [The Etruscans](#) (Les Étrusques) Characteristics of Civilizations organizer ([blank](#) and [completed](#)), (Tableau des caractéristiques des civilisations, vierge et complété), [The Roman Republic](#) (La République romaine), [Roman Republic](#) (République romaine).

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Au cours de l'unité précédente, nous avons examiné le développement du gouvernement grec et la manière dont la géographie et la guerre ont impacté le développement de la culture grecque. Nous examinerons ensuite le développement de la culture romaine. »
2. Fournir aux élèves une carte de latitude et de longitude du monde ([latitude and longitude map](#)). Revoir les concepts des parallèles et des méridiens avec les élèves ainsi que les principales lignes de latitude et de longitude et comment interpréter une carte de latitude et longitude.
3. Déterminer si vous voulez que les élèves travaillent seuls ou en binômes et afficher les coordonnées de latitude et de longitude suivantes : 40°N, 15°E - [Mediterranean Civilizations](#)
4. Demander aux élèves d'identifier leur emplacement à l'aide de la carte [latitude and longitude map](#) du monde. Aider les élèves qui ont des difficultés à faire cette activité ou proposer des exercices supplémentaires ([additional practice](#)) au besoin.
5. Revoir les éléments principaux d'une carte avec les élèves :
  - a. Le titre – demander aux élèves de montrer du doigt et d'identifier le titre de la carte utilisée pour l'activité
  - b. La rose des vents – demander aux élèves de dessiner à côté de leur carte une rose des vents indiquant les directions cardinales et intermédiaires
  - c. La légende de la carte – revoir le concept
6. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) pour revoir les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère du tableau sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#). Ensuite, demander aux élèves de localiser l'Italie sur leur carte [latitude and longitude map](#). Demander aux élèves de dessiner un équateur et un méridien d'origine à travers le cercle dans la section hémisphère sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#) et de dessiner un « x » à l'emplacement approximatif de l'Italie. Demander aux élèves de noter l'hémisphère dans lequel se trouve l'Italie (nord et est) dans la section hémisphère du tableau sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
7. Distribuer ou projeter une carte des fuseaux horaires du monde ([time zone map](#)). Revoir le concept des fuseaux horaires. Ensuite, demander aux élèves combien de fuseaux sont présents dans la partie du monde qui leur a été assignée et de les noter sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
8. Demander : « Si quelqu'un à Athènes, en Grèce, appelle son ami à Rome, en Italie, à 8h30 (heure d'Athènes), quelle heure est-il à Rome lorsque l'ami répond au téléphone ? »



9. Montrer aux élèves comment séparer les différents éléments d'une question puis laisser aux élèves le temps de consulter la carte des fuseaux horaires ([time zone map](#)) pour déterminer leur réponse. Demander à un(e) élève de partager sa réponse, et ensuite demander à un(e) autre élève d'illustrer la réponse sur la carte.
10. Distribuer ou projeter une carte climatique ([climate map](#)) du monde. Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la région du monde qui leur a été assignée, et d'écrire leur réponse sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
11. Distribuer des feutres ou des crayons de couleur pour que les élèves puissent colorier les zones climatiques sur leurs cartes. Leur dire de créer une légende des régions climatiques de l'Italie dans la section des zones climatiques du tableau de leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
12. Donner aux élèves du temps pour faire des recherches ([research](#)) sur leurs zones climatiques (le site web est plus détaillé que la carte climatique, mais les élèves doivent être capables d'identifier leur zone climatique ; illustrer par un modèle si nécessaire). Les encourager à utiliser les onglets pour faire des recherches sur chaque zone climatique qui leur a été assignée et pour étudier les caractéristiques de chaque zone (température, plantes et animaux communs, etc.).
13. Afficher et discuter des définitions des cartes politiques et physiques ([political](#) and [physical](#) maps) avec les élèves.
14. Demander aux élèves de consulter une carte physique étiquetée ([labeled physical map](#)) du monde et d'ajouter les principaux fleuves et chaînes de montagnes qui sont présents en Italie avec un feutre ou un marqueur. Demander aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
15. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves prédisent l'impact du climat sur les modèles d'établissement humain dans cette région. Les encourager à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu'est-ce qui inciterait un groupe d'êtres humains à s'installer dans cette région ?
  - b. Quelles zones climatiques contiennent les meilleures conditions pour l'établissement humain ?
  - c. Quelles caractéristiques physiques attireraient ou décourageraient les établissements humains ?
16. Projeter une carte du monde vierge ([blank map of the world](#)) au tableau. Demander aux élèves d'identifier les endroits dans lesquels ils s'attendraient à voir des établissements humains.
17. Demander aux élèves de développer une problématique identifiant la région du monde qui présente le meilleur environnement pour le développement des établissements humains. Dans leurs réponses, les élèves doivent faire référence au climat et aux caractéristiques géographiques et inclure des détails tirés des activités et des discussions en classe. Ceci peut être noté en utilisant la section « Problématique » de la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).
18. Demander aux élèves de lire la légende de la fondation de Rome ([The Founding of Rome](#)) et Les Étrusques ([Etruscans](#)) pour se préparer à l'étude de la vie quotidienne à Rome. Fournir aux élèves une copie du tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#) à remplir pendant la lecture.
19. Demander aux élèves de consulter la carte trouvée dans la section [Etruscans](#) et de tracer les frontières du royaume d'Étrurie sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#) au stylo-feutre ou au marqueur. Demander aux élèves de compléter les sections des caractéristiques politiques et des civilisations importantes sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
20. Diviser les élèves en groupes et donner un sujet de recherche à chaque groupe.
  - a. [Life in Roman Times](#) (La vie dans la Rome antique)
  - b. [Social Structure](#) (Les structures sociales)
  - c. [Gladiators, Chariots, and the Roman Games](#) (Les gladiateurs, les chars et les jeux romains)
  - d. [Roman Mythology](#) (La mythologie romaine)

- e. [Inventions and Innovations](#) (Les inventions et les innovations)
21. Demander à chaque groupe de préparer une courte présentation sur son sujet. Les présentations doivent inclure autant de détails que possible. Les noter en utilisant la grille d'évaluation pour les présentations ([oral presentation rubric](#)).
  22. Pendant que chaque groupe présente, demander aux élèves de prendre des notes sur leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
  23. Mener une discussion sur les éléments de la société romaine. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
    - a. En quoi les civilisations de la Grèce et de la Rome antiques étaient-elles semblables et différentes ?
    - b. Comment se manifestait l'influence de la Grèce antique dans la société romaine ?
    - c. Comment la géographie a-t-elle affecté le développement de la culture et de la société romaines ?
  24. Dire « Lorsque nous avons étudié la Grèce, nous avons remarqué leur forme de gouvernement distincte. Rome est également connue pour le développement d'une forme de gouvernement distincte – la république. »
  25. Fournir aux élèves une copie de [The Roman Republic](#).
  26. Demander aux élèves de lire [The Roman Republic](#) afin d'étudier la structure de la république. Pendant que les étudiants effectuent la lecture, leur demander de prendre des notes sur leur tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#).
  27. Demander aux élèves de faire l'activité [République romaine](#) afin d'évaluer le degré de démocratie dans le gouvernement de la Rome antique.
  28. Demander aux élèves de rédiger une réponse écrite à la question suivante : « Où voit-on les valeurs de la République romaine aux États-Unis de nos jours ? » Noter la réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#).
  29. Demander aux élèves de consulter la carte [map of the Roman Republic](#) et de tracer les frontières de la République romaine sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#) au stylo-feutre ou au marqueur. Demander aux élèves d'ajouter ce détail aux sections caractéristiques politiques et civilisations importantes du tableau sur leur feuille de travail [Mediterranean Civilizations](#).
  30. Réviser le concept de la frise chronologique verticale ( [vertical timeline](#)) avec les élèves.
  31. Les élèves ajoutent les dates suivantes à leur frise chronologique :
    - a. **753 avant notre ère : la fondation de Rome**
    - b. **509 avant notre ère : Le renversement des rois étrusques/le début de la République romaine**
    - c. **449 avant notre ère : la création des Douze Tables**
    - d. **264 avant notre ère - 241 avant notre ère : la Première Guerre punique**
    - e. **218 avant notre ère - 202 avant notre ère : la Deuxième Guerre punique : Hannibal traverse les Alpes**
    - f. **149 avant notre ère - 146 avant notre ère : la Troisième Guerre punique : Rome vainc Carthage**

**Civilisations méditerranéennes**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques importantes	
Éléments physiques importants		Éléments politiques importants	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Civilisations importantes dans cette région	



**Caractéristiques des civilisations**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description/Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Système de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

**Caractéristiques des civilisations (Complété)**

Caractéristiques	Description/Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systemes centralisés de gouvernement ou d'État	Un gouvernement organisé ; il commence avec un roi et un Senat, puis il devient une république avec des consuls et un Sénat	Les cites-États grecques ont connu des changements gouvernementaux similaires
Religion organisée	Dieux semblables à ceux de la Grèce ; le culte était exigé par l'État	Le judaïsme et le christianisme (qui partagent des détails similaires)
Economie et spécialisation professionnelle	Le gouvernement était réservé aux patriciens (la noblesse d'élite), on valorisait le service militaire, les classes des marchands et des artisans ainsi que la classe religieuse étaient importantes dans la société ; les chefs de famille masculins déterminaient la profession de leurs enfants ; le mouvement et le mariage hors sa classe sociale étaient pratiquement interdits	La société égyptienne ou l'Europe médiévale
Système de tribut	Les citoyens romains étaient censés rendre des tributs réguliers aux dieux et à l'État, des impôts (monétaires) et des tributs matériels	Impôts ou dîmes de l'église
Surplus alimentaire(s)	On utilisait les collines et les champs autour de Rome pour l'agriculture	Le Mid-Ouest aux États-Unis ou les Grandes Plaines
Infrastructure planifiée	Rome a été construite sur le sommet d'une colline, le reste de la ville a été construit autour des six autres collines	Baton Rouge ou une autre ville avec un bâtiment gouvernemental en son centre
Commerce	Commerce important, en particulier avec la Grèce, réseau routier bien planifié pour le commerce terrestre	ALENA, le commerce américain avec des pays voisins ou réseaux commerciaux internationaux
Savoirs acquis	L'alphabétisation était valorisée	La plupart des pays développés
Arts	Des sculptures et des peintures murales qui illustraient les dieux, les chefs ou la vie quotidienne	La Grèce ou l'Europe de la Renaissance

## La République romaine<sup>17</sup>

Les Romains ont établi une forme de gouvernement — une république — qui a été copiée pendant des siècles. En effet, le gouvernement des États-Unis est partiellement basé sur le modèle de Rome.



L'échelle au pouvoir politique au sein du Sénat romain était différente pour les patriciens riches de celle pour les plébéiens des classes inférieures.

Tout a commencé lorsque les Romains ont renversé leurs conquérants étrusques en 509 avant notre ère. Basés au nord de Rome, les Étrusques avaient régné sur les Romains pendant des centaines d'années.

Une fois libres, les Romains ont établi une république, un gouvernement dans lequel les citoyens élaient des représentants pour gouverner en leur nom. Une république est très différente d'une démocratie, un gouvernement dans lequel chaque citoyen est censé jouer un rôle actif dans la gouvernance de l'État.

### Citoyen

Le concept romain du citoyen a évolué pendant l'époque de la République romaine et a considérablement changé au cours de la fin de l'époque de l'Empire romain. Après que les Romains se sont libérés des Étrusques, ils ont établi une république, et tous les hommes de plus de 15 ans issus des premières tribus romaines sont devenus des citoyens. Les citoyens romains se distinguaient des esclaves et autres non-citoyens en portant une toge, d'habitude une toge blanche. Sous l'Empire, chaque empereur portait une toge violette afin de se distinguer en tant que princeps, ou « premier citoyen. »

La citoyenneté variait considérablement. Le citoyen à part entière avait le droit de voter, de se marier avec des personnes nées libres et de faire du commerce. Certains citoyens n'étaient pas autorisés à voter ou à exercer des fonctions publiques, mais ils conservaient les autres droits. Un troisième type de citoyen avait le droit de voter et de pratiquer le commerce, mais il ne pouvait pas exercer de fonction publique ou épouser des femmes nées libres.

A la fin de la République, les esclaves mâles auxquels on avait accordé la liberté pouvaient devenir des citoyens à part entière. Aux alentours de 90 avant notre ère, les alliés non romains de la République ont obtenu les droits de citoyenneté, et à partir de 212 de notre ère, tous les gens libres de l'Empire romain ont pu obtenir la citoyenneté.

<sup>17</sup> Ce texte provient de l'Association The Independence Hall. Il est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le texte original est disponible à l'adresse <http://www.ushistory.org/civ/6a.asp>.





Des fresques tapissent les murs des tombes étrusques longtemps oubliées. Cette peinture, trouvée dans la tombe des Augures à Tarquinia, est intitulée *Porte de l'Enfer (Hell's Door)*.

L'aristocratie (la classe aisée) a dominé la République romaine à son début. Dans la société romaine, on appelait les aristocrates des patriciens. Les postes les plus élevés du gouvernement étaient occupés par deux consuls, ou dirigeants, qui gouvernaient la République romaine. C'était un sénat composé de patriciens qui élisait ces consuls. À cette époque-là, les citoyens de la classe inférieure, ou plébéiens, n'avaient pratiquement aucun mot à dire dans le gouvernement. Les hommes comme les femmes étaient citoyens de la République romaine, mais seuls les hommes avaient le droit de voter.

La tradition exigeait que les patriciens et les plébéiens soient strictement séparés ; le mariage entre les deux classes était même interdit. Au fil du temps, les plébéiens ont commencé à élire leurs propres représentants, appelés tribuns, qui ont obtenu le pouvoir d'opposer leur veto aux mesures adoptées par le Sénat.

Peu à peu, les plébéiens ont obtenu encore plus de pouvoir et ils ont finalement pu occuper le poste de consul. En dépit de ces changements, les patriciens réussissaient toujours à acheter le contrôle et l'influence sur les chefs élus grâce à leur richesse.

### Le Sénat romain

L'histoire du Sénat romain remonte aussi loin que l'histoire de Rome elle-même. Il a d'abord été créé en tant que groupe consultatif de 100 membres pour les rois romains. Plus tard, les rois ont élargi le groupe à 300 membres. Lorsque les rois ont été expulsés de Rome et que la République a été formée, le Sénat est devenu l'organe politique le plus puissant. Au lieu de conseiller le chef d'État, il élisait les chefs exécutifs, appelés consuls.

Pendant des siècles, les Sénateurs étaient strictement de la classe patricienne. Ils pratiquaient les techniques de la rhétorique et de l'éloquence pour persuader les autres membres du corps dirigeant. Le Sénat se réunissait et adoptait des lois dans la curie, un grand bâtiment situé sur le terrain du Forum romain. Beaucoup plus tard, Jules César a construit une curie plus grande pour un Sénat élargi.

Dès le 3<sup>e</sup> siècle avant notre ère, Rome avait conquis de vastes territoires et les puissants sénateurs envoyaient des armées, négociaient les termes des traités et avaient un contrôle total sur les questions financières de la République.



Hannibal a fait marcher ses éléphants vers le sud, dans la péninsule italienne, pendant la Seconde Guerre punique.



Le contrôle sénatorial fut finalement remis en question vers 82 avant notre ère et le nombre de membres du Sénat fut porté à 600, dont de nombreux non-patriciens. Jules César a porté ce nombre à 900 (il a été réduit après son assassinat). Après la création de l'Empire romain en 27 avant notre ère, le Sénat s'est affaibli sous l'emprise d'empereurs puissants qui ont souvent contraint par la force cet organe dirigeant. Bien qu'il ait survécu jusqu'à la chute de Rome, le Sénat romain n'était plus qu'un corps cérémoniel d'hommes riches et intelligents, sans pouvoir de décision.

De temps en temps, une situation d'urgence (comme une guerre) survenait et nécessitait le leadership décisif d'un seul individu. Dans ces circonstances, le Sénat et les consuls pouvaient nommer un dictateur temporaire pour gouverner pendant une période limitée jusqu'à ce que la crise soit résolue. La position de dictateur était très antidémocratique par nature. En effet, un dictateur avait tous les pouvoirs, prenait des décisions sans aucune approbation, et avait un contrôle total sur l'armée.

Le meilleur exemple de dictateur idéal était un citoyen romain nommé Cincinnatus. Lors d'une grave urgence militaire, le Sénat romain a rappelé Cincinnatus de sa ferme pour qu'il serve de dictateur et dirige l'armée romaine. Lorsque Cincinnatus a renoncé à la dictature et est retourné dans sa ferme 15 jours seulement après avoir vaincu les ennemis de Rome, les dirigeants républicains ont repris le contrôle de Rome.

### Les douze tables

L'une des innovations de la République romaine était la notion d'égalité devant la loi. En 449 avant J.-C., les dirigeants du gouvernement ont gravé certaines des lois les plus importantes de Rome sur 12 grandes tablettes. Les Douze Tables, comme on les appelle, sont les premières lois romaines mises par écrit. Bien que ces lois soient plutôt sévères par rapport aux normes actuelles, elles garantissent à chaque citoyen un traitement égal devant la loi.

#### Lois des Douze Tables

- Les femmes restent sous tutelle même lorsqu'elles ont atteint leur majorité.
- Il est interdit à un dépressier d'exercer l'administration de ses propres biens.
- Il est permis de cueillir les fruits tombés sur la ferme d'autrui.
- Si quelqu'un a chanté ou composé contre une autre personne une chanson de nature à la calomnier ou à l'insulter, il sera battu à mort.
- Tuez rapidement ... un enfant affreusement difforme.

En ce qui concerne le droit et la citoyenneté, les Romains ont adopté une approche unique à l'égard des terres qu'ils ont conquises. Plutôt que de gouverner ces peuples comme des sujets conquis, les Romains les invitaient à devenir des citoyens. Ces gens devenaient alors une partie de Rome, plutôt que des ennemis luttant contre elle. Naturellement, ces nouveaux citoyens ont reçu les mêmes droits juridiques que les autres.

### Les guerres puniques

Les débuts de la République romaine ont souvent été marqués par des guerres constantes avec les pays voisins. Dans un cas, lorsque les Romains combattaient les Carthaginois, Rome a failli être conquise. Le peuple de Carthage (une ville située dans ce qui est aujourd'hui la Tunisie, en Afrique du Nord) était une civilisation commerciale prospère dont les intérêts ont commencé à entrer en conflit avec ceux des Romains.

Les deux camps se sont livrés trois guerres sanglantes, connues sous le nom de guerres puniques (264-146 avant notre ère), pour le contrôle du commerce en Méditerranée occidentale. Au cours de la deuxième guerre, Hannibal, un général carthaginois, réussit à envahir l'Italie en menant une armée - avec des éléphants - à travers les Alpes. Il inflige une défaite cuisante à l'armée romaine, mais ne parvient pas à mettre à sac la ville de Rome elle-même. Après avoir occupé et ravagé l'Italie pendant plus de dix ans, Hannibal a finalement été vaincu par le général romain Scipion à la bataille de Zama en 202 avant notre ère.

#### Pourquoi "punique" ?

Comment le mot "punique" est-il devenu un adjectif signifiant "relatif au peuple de Carthage" ? "Punique" est dérivé du mot latin Poenicus, qui signifie "un habitant de Carthage". Carthage a été fondée par des Phéniciens, et Poenicus est le mot latin pour "Phénicien".

## Grade 6 Fiche pédagogique : Les religions monothéistes

Unité trois : La Grèce et la Rome antiques : Loi commune et gouvernement, Sujet deux: La Rome antique

**Objectif de la séquence :** Les élèves examinent les principales religions monothéistes du monde. Les élèves analysent l'importance de la vieille ville de Jérusalem au sein de chaque religion.

**Durée suggérée de la séquence:** 7 séances

**Matériel :** [Side by Side Comparison](#) (Comparaison côte à côte), [Map of the Old City](#) (Carte de la vieille ville de Jérusalem) Old City Evidence Chart ([blank](#) and [completed](#)) / tableau des signes distinctifs de la vieille ville (vierge et complété), [Virtual Tour of Western Wall](#) (Visite virtuelle du Mur de l'Ouest), [Judaism: The Old City](#), [Virtual Tour of Church of the Holy Sepulchre](#) (Judaïsme : La vieille ville, Visite virtuelle de l'église du Saint-Sépulchre), [Old City's Importance to Christianity](#) (Importance de la vieille ville pour le christianisme), [Virtual Tour of Temple Mount/Haram al Sharif](#) (Visite virtuelle du mont du Temple/Haram al Sharif) [Islam: Dome of the Rock](#) (Islam : Le dôme du Rocher), World Religions organizer ([blank](#) and [completed](#)) / tableau des religions du monde (vierge et complété), [Religion: Three Religions, One God](#) (Religions : Trois religions, un dieu) ["The Abrahamic Religions,"](#) (Les religions abrahamiques), ["Quotes from Religious Texts,"](#) (Citations de textes religieux), Three Religions Evidence Chart ([blank](#) and [completed](#)) /tableau des signes distinctifs des trois religions (vierge complété), [Comparison Fact Chart](#) (Tableau comparatif des faits) Three Religions Statistics Scavenger Hunt ([blank](#) and [completed](#)) / Document "Chasse aux trésors des statistiques sur les religions (vierge et complété).

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans notre étude de la Mésopotamie, nous avons découvert les anciens Hébreux. Dans cette tâche, nous en apprendrons davantage sur le judaïsme et les autres grandes religions monothéistes présentes dans et à proximité du monde romain."
2. Donner aux élèves l'accès à leur tableau [World Religions organizer](#) de l'unité précédente.
3. Dire : "Au fur et à mesure que nous accomplissons cette tâche et que vous en apprenez davantage sur chacune de ces religions, continuez d'ajouter des informations à votre tableau [World Religions organizer](#)."
4. Demander aux élèves de lire le document [Side by Side Comparison](#) pour obtenir des informations générales sur les origines de chacune des trois grandes religions monothéistes.
5. Fournir aux élèves l'accès à la carte de la vieille ville, [Map of the Old City](#). Expliquez aux élèves que la vieille ville de Jérusalem en Israël est un lieu saint pour les juifs, les chrétiens et les musulmans. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour réfléchir aux conflits possibles qui pourraient résulter du partage de cet espace.
6. Donner à chaque élève une copie du tableau [Old City Evidence Chart](#).
7. Demander aux élèves de réaliser une activité jigsaw\* basée sur des sources. Pour chaque religion, il y a une lecture puis une source de site Web avec une visite virtuelle du lieu saint pour cette religion.
  1. Judaïsme : [Judaism: The Old City](#) et [Virtual Tour of Western Wall](#)
  2. Christianisme : [Old City's Importance to Christianity](#) et [Virtual Tour of Church of the Holy Sepulchre](#)
  3. Islam: [Islam: Dome of the Rock](#) et [Virtual Tour of Temple Mount/Haram al Sharif](#)Demander aux élèves de noter leurs informations sur le tableau [Old City Evidence Chart](#).
8. Une fois que l'activité jigsaw\* est terminée et que les élèves ont terminé leur partie du tableau, demander aux élèves de retourner dans leur groupe de base et de présenter leurs informations, puis d'écouter les présentations de leurs camarades de classe pendant qu'ils remplissent le reste de leur tableau des signes distinctifs de la vieille ville, [Old City Evidence Chart](#).

9. Mener une discussion au cours de laquelle les élèves notent l'interdépendance des principales religions monothéistes du monde. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves des sources, de leur tableau and provide evidence from the sources, leur tableau [Old City Evidence Chart](#), et de leurs connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - (a) Que montrent les lieux saints au sujet des similitudes entre les trois religions monothéistes ?
  - (b) Quelles différences avez-vous observées entre ces trois religions et les lieux saints liés à chaque foi ?
  - (c) Quels conflits possibles pourraient surgir du fait que ces trois religions partagent des liens avec des lieux saints situés dans la même zone géographique ?
  - (d) Imaginez que vous êtes le leader de l'une des religions monothéistes. Quel plan pourriez-vous proposer pour partager l'accès au site sacré à chaque confession ?
10. Demander aux élèves de lire le document [Religion: Three Religions, One God](#) pour acquérir des connaissances de base sur chaque religion. Pendant la lecture, leur demander de consigner les informations pertinentes sur le tableau [World Religions Organizer](#).
11. Après la lecture, permettre aux élèves de travailler en paires ou en groupes de trois pour consolider leurs notes.
12. Donner à chaque élève une copie des documents "[The Abrahamic Religions](#)" et "[Quotes from Religious Texts](#)", puis leur demander de compléter le tableau [Three Religions Evidence Chart](#) pendant leur lecture.
13. Après la lecture, permettre aux élèves de travailler en binômes pour clarifier leurs notes.
14. Demander aux élèves de rédiger rapidement une réponse à la question suivante : « Pourquoi ces religions sont-elles appelées religions abrahamiques ? » Demandez aux élèves de fournir des signes distinctifs à partir des sources dans leur réponse. Noter à l'aide de la partie "Problématique" de la grille d'évaluation [claims rubric](#).
15. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour revoir les origines de chaque religion de la tâche précédente.
16. Donner à chaque élève une copie des documents [Comparison Fact Chart](#) et [Three Religions Statistics Scavenger Hunt](#).
17. En binômes, demander aux élèves d'utiliser le document [Comparison Fact Chart](#) pour répondre aux questions sur le document [Three Religions Statistics Scavenger Hunt](#).
18. Réviser les questions en sollicitant les réponses des élèves lors d'une discussion en classe.

*\*Le jigsaw est une manière de diviser la classe, d'abord en groupes d'expertise, puis en groupes d'explications (composés d'élèves de chaque groupe d'expertise). Pendant l'activité, les élèves lisent un texte sur leur sujet d'expertise puis ils en discutent avec leur groupe. Ensuite, ils intègrent des groupes d'explications dans lesquelles ils présentent les informations qu'ils ont apprises dans leur groupe d'expertise aux élèves qui travaillaient sur un sujet différent. Le but est l'apprentissage coopératif.*

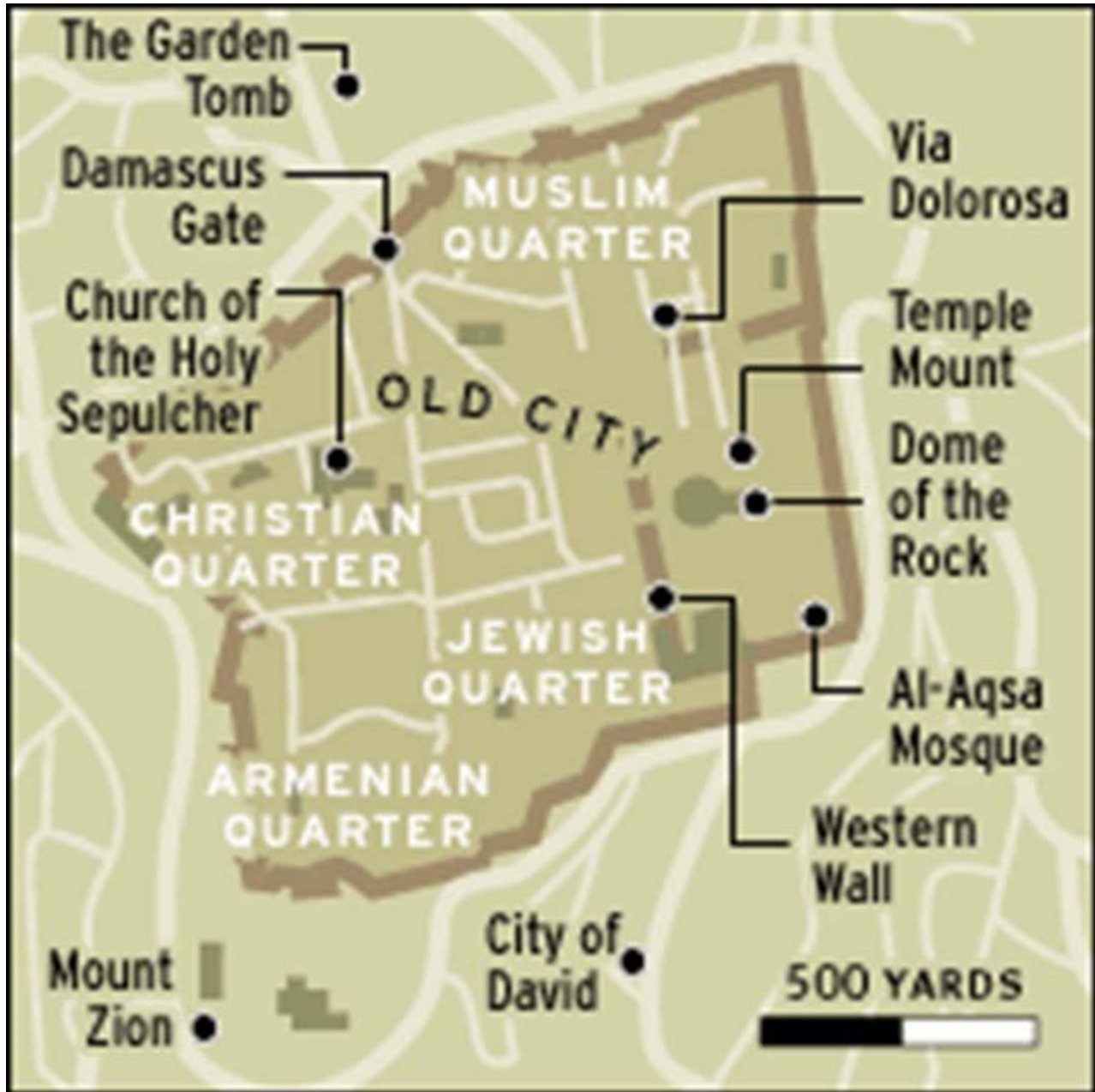
**Les religions du monde**

Notes	Judaïsme	Hindouïsme	Bouddhisme	Christianisme	Islam
Textes importants					
Personnes importantes					
Lieux importants					
Croyances et pratiques					

Les religions du monde (complété)

Notes	Judaïsme	Hindouïsme	Bouddhisme	Christianisme	Islam
Textes importants	La Torah, le Talmud			La Bible	Le Coran, un hadith
Personnes importantes	Abraham			Jésus-Christ Les disciples	Mohammed
Lieux importants	Les royaumes d'Israël et de Judée			Jérusalem occupée par les Romains, le Proche-Orient antique et le monde méditerranéen	La péninsule arabique, le Proche-Orient ancien, l'Afrique du Nord et l'Espagne
Croyances et pratiques	monothéiste  Les Dix Commandements  <i>Jours fériés</i> - Rosh Hashana, Yom Kippour, Hanoukka, Pessa'h  prière dans les synagogues			monothéiste  10 Commandments  <i>Jours fériés</i> –Pâques, Noël  prière in churches	monothéiste  Cinq piliers <i>Jours fériés</i> - Ramadan - mois de jeûne Eld-al-Fitr prière in mosques

Carte de la vieille ville



MSNBC



**Tableau des signes distinctifs de la vieille ville**

Question	Judaïsme	Christianisme	Islam
<b>Quel lieu dans la vieille ville est important pour cette religion ?</b>			
<b>Décrivez à quoi ressemble le site ou faites un dessin.</b>			
<b>Pourquoi la vieille ville est-elle importante pour cette religion ? Pensez aux croyances, pratiques ou rituels, et à son rôle en tant que centre de communautés.</b>			

**Tableau des signes distinctifs de la vieille ville (complété)**

Question	Judaïsme	Christianisme	Islam
<p><b>Quel lieu dans la vieille ville est important pour cette religion ?</b></p>	<p><b>Le Mont du Temple</b>  <b>Le Mur de l’Ouest ou Mur des Lamentations</b></p>	<p><b>L’église du Saint-Sépulcre</b>  <b>Le Mont du Temple</b></p>	<p><b>Le Mont du Temple</b>  <b>Le Dôme du Rocher</b>  <b>La mosquée al-Aqsa</b></p>
<p><b>Décrivez à quoi ressemble le site ou faites un dessin.</b></p>	<p><b>Il ne reste que le Mur occidental du Temple, c'est un ancien mur de briques, très usé par le temps</b></p>	<p><b>Grande et magnifique cathédrale de marbre blanc</b></p>	<p><b>Le Mont du Temple est une structure en ruine qui comprend le Mur des Lamentations</b>  <b>La mosquée al-Aqsa est richement décorée de symboles et d'écritures islamiques</b>  <b>Le Dôme du Rocher dont la pierre d’assise est une ancienne pierre appelée “Rocher de la Fondation”</b></p>
<p><b>Pourquoi la vieille ville est-elle importante pour cette religion ? Pensez aux croyances, pratiques ou rituels, et à son rôle en tant que centre de communautés.</b></p>	<p><b>C'est l'endroit où Dieu a ramassé de la poussière pour faire Adam, où Abraham a offert son fils, et où le premier Temple a été construit</b></p>	<p><b>C'est là que Jésus est mort et est ressuscité des morts</b>  <b>C'est aussi là que les parents de Jésus l'ont amené pour être consacré en tant que bébé</b></p>	<p><b>C'est là que Mahomet est apparu pour prier avec les prophètes Abraham, Moïse et Jésus</b>  <b>Le Dôme du Rocher est l'endroit où Mahomet est monté au ciel</b></p>

### Judaïsme : La vieille ville

Dans la vieille ville se trouve le mont du Temple. La tradition juive soutient que le mont du Temple est le site où Dieu a pris de la poussière pour créer Adam et où Abraham a failli sacrifier son fils pour prouver sa foi. Le roi Salomon, selon la Bible, a construit le premier temple des Juifs sur le mont du Temple vers 1000 avant notre ère, pour le voir démolir 400 ans plus tard par le roi babylonien Nabuchodonosor, qui a envoyé de nombreux Juifs en exil.[1] Au premier siècle avant notre ère, Hérode, un roi de l'Empire romain, agrandit et rénova [2] un Second Temple. Ce Temple a été détruit en 70 de notre ère et a marqué le début d'une nouvelle diaspora (ou dispersion) juive [3] au cours de laquelle les Juifs ont quitté la terre et sont allés vivre ailleurs.

Selon la tradition juive, le Temple contenait le Saint des Saints, un site spécial pour Dieu. Le Temple était aussi le lieu où les prêtres accomplissaient des rituels sacrés. Pendant des siècles, les Juifs se sont rassemblés sur les ruines du Temple, appelés Mur de l'Ouest ou Mur des Lamentations [4], pour pleurer sa destruction, pour pleurer la perte de la prêtrise et de certains rituels sacrés, et pour se rapprocher le plus possible du site d'origine du Saint des Saints. Le Mur des Lamentations est un spectacle inoubliable, avec les fissures de sa pierre crayeuse remplies de prières écrites sur des bouts de papier. Les Juifs chantent debout en se balançant d'avant en arrière. L'espace est géré par un rabbin [5] et accueille chaque année des millions de visiteurs qui viennent prier et se connecter à leur patrimoine, notamment pendant les grandes vacances.

Adapté de :

[What is Beneath the Temple Mount?](#) (Qu'y a-t-il sous le mont du Temple?)

[What Makes Jerusalem So Holy?](#) (Qu'est-ce qui rend Jérusalem si sainte?)

[The Temple Mount](#) (Le mont du Temple)

Publié par Benjamin Marcus (Chercheur Associé, Institut Newseum)

---

[1] Exil – une longue séparation de son pays

[2] restaurer – rénover ou remettre en bon état

[3] diaspora – un groupe de personnes vivant en dehors de leur région d'origine

[4] lamentation – un cri très triste

[5] rabbin – un enseignant juif, un érudit et un chef religieux dans une communauté

### Importance de la vieille ville pour le christianisme

Le cercle de marbre blanc de l'église du Saint-Sépulcre dans la vieille ville de Jérusalem est décrit dans certaines sources littéraires et légendes folkloriques comme le « centre du monde ». La centralité de Jérusalem, cependant, ne vient pas de considérations géographiques ou scientifiques, mais de considérations spirituelles et religieuses. La vieille ville est l'endroit où Jésus-Christ est mort et a été ressuscité des morts le troisième jour. La résurrection [1] dans le christianisme est l'événement central et fondamental, le noyau de la croyance chrétienne, sans lequel le christianisme n'existe pas et la religion perd son sens.

L'église du Saint-Sépulcre est considérée par les chrétiens comme le site où Jésus est mort et a été ressuscité. Chaque année, des milliers de pèlerins chrétiens [2] viennent dans la vieille ville pour retracer les pas que Jésus a faits avant d'être cloué sur la croix. Selon le Nouveau Testament, le mont du Temple est également important pour le christianisme. Le Temple de Jérusalem a joué un rôle important dans la vie de Jésus. Après sa naissance (vers 4 avant notre ère), Jésus a été consacré au Temple conformément à la loi de Moïse (Luc 2:22-28). Jésus a ensuite été tenté par Satan de sauter en bas du Temple pour prouver qu'il était le fils de Dieu (Matthieu 4:1-11, Marc 1:12-13 et Luc 4:1-13, 11:15-19, Luc 19:45-48, Jean 2:14).

Adapté de :

[Temple Mount, Jerusalem](#) (Le mont du Temple, Jérusalem)

[The Significance of Jerusalem: A Christian Perspective](#) (L'importance de Jérusalem : Une perspective chrétienne)

---

[1] Être ressuscité des morts

[2] les personnes qui se rendent dans un endroit pour des raisons religieuses

## Islam : le Dôme du Rocher

Le mont du Temple, connu des musulmans sous le nom de Haram al-Sharif (le Noble Sanctuaire), contient le sanctuaire du Dôme du Rocher et la mosquée al-Aqsa. La mosquée est le troisième site le plus saint de l'Islam et est sous l'administration d'une fiducie (fondation) islamique ou waqf.[1]

Les musulmans croient que le prophète Mahomet s'est rendu à la mosquée al-Aqsa depuis la Mecque au cours de son voyage nocturne sur un fabuleux cheval ailé appelé el-Burak et a prié avec les âmes de tous les prophètes, y compris Abraham, Moïse et Jésus.

À quelques pas de la mosquée, le sanctuaire du Dôme du Rocher abrite le Rocher de la Fondation, qui est pour les musulmans le point de départ de l'ascension [2] de Mahomet au ciel lors de son voyage nocturne depuis La Mecque. Dans les premières années de l'Islam, les musulmans priaient en direction du mont du Temple.

Aujourd'hui, les musulmans visitent le lieu saint toute l'année, mais chaque vendredi pendant le mois sacré du Ramadan, des centaines de milliers de musulmans viennent prier à la mosquée.

Adapté de:

[What Makes Jerusalem So Holy?](#) (Qu'est-ce qui rend Jérusalem si sainte?)

[Dome of the Rock and Temple Mount](#) (Le Dôme du Rocher et le mont du Temple)

Publié par Benjamin Marcus (Chercheur Associé, Institut Newseum)

---

[1] la fiducie est une fondation recueillant une donation faite par des musulmans pour soutenir des causes religieuses, éducatives, ou charitables

[2] l'ascension – la montée

## Les religions abrahamiques

Extraits de [Global Connections: The Middle East \(Connexions mondiales : le Moyen-Orient\)](#)

Adaptations de [The Pluralism Project: Harvard University \(Le projet pluralisme : Université Harvard\)](#)

Publié par Benjamin Marcus (Chercheur Associé, Institut Newseum)

Trois des principales religions du monde - les traditions monothéistes [1] du judaïsme, du christianisme et de l'islam - sont toutes nées au Moyen-Orient et sont toutes inextricablement [2] liées les unes aux autres. Le christianisme est né de la tradition juive et l'islam s'est développé à partir du christianisme et du judaïsme.

Malgré les différences entre ces religions, un riche échange culturel entre les Juifs, les Chrétiens et les Musulmans a eu lieu en Espagne islamique et dans d'autres endroits au cours des siècles. Le judaïsme est la plus ancienne religion monothéiste existante, apparue en Méditerranée orientale au deuxième millénaire avant notre ère [4]. Abraham est traditionnellement considéré comme le père fondateur du peuple juif ayant fait alliance [5] avec Dieu. Parce que le judaïsme, le christianisme et l'islam reconnaissent tous Abraham comme un prophète important [6] qui avait une relation étroite avec Dieu, on les appelle les religions abrahamiques.

### Le judaïsme

Le judaïsme est généralement considéré comme un triangle avec trois sommets : Dieu, la Torah et le peuple juif. Aucun n'est central ; tous sont interdépendants. Les Juifs croient en un seul Dieu, le Dieu de toute la création, avec qui ils ont une alliance spéciale.[7] Les Juifs croient que Dieu a donné au prophète Moïse la Torah. La Torah [8] comprend des textes sacrés ainsi que la culture intellectuelle du judaïsme, qui se concentre sur l'étude, la compréhension et l'interprétation de ces textes. Le peuple juif a une culture historique qui comprend des coutumes, des aliments, des formes d'art, de la musique et des danses spécifiques qui font partie d'un mode de vie.

Le judaïsme concerne non seulement la croyance mais aussi les pratiques religieuses qui régissent le comportement humain. Selon le judaïsme orthodoxe [9], la loi juive, ou halakhah, comprend 613 commandements [10] donnés par Dieu dans la Torah, ainsi que des règles et des pratiques élaborées [11] par les savants et la coutume. La loi juive couvre des questions telles que la prière et le rituel, l'alimentation, les règles régissant le statut personnel (mariage, divorce, naissance, décès, héritage, etc.) et l'observance des jours fériés (comme Yom Kippour et Pessah).

[1] monothéiste – (adj) se dit d'une religion qui n'admet l'existence que d'un seul dieu

[2] inextricablement – (adv) d'une façon impossible à éviter

[3] interchanger – (v) échanger

[4] 'avant notre ère' désigne l'époque avant l'usage de notre calendrier ; 'de notre ère' se réfère au calendrier actuellement en cours

[5] alliance – (n) accord

[6] prophète – (n) interprète de la volonté divine

[7] alliance – (n) relation ou accord

[8] 'Torah' signifie littéralement "instruction" ou "enseignement". Ce mot a une variété de sens, qui font souvent référence aux cinq premiers livres de la Bible. Ici, le mot désigne l'ensemble de l'enseignement, de la culture et des pratiques juives.

[9] orthodoxe – (adj) traditionnel

[10] commandements – (n) lois de Dieu

[11] élaborer – (v) développer

## Le christianisme

Le christianisme s'est développé à partir de la tradition monothéiste du judaïsme ; Jésus, son fondateur, était un membre de la communauté juive de la Palestine romaine. Les Saintes Écritures [1] du christianisme sont l'Ancien Testament (la Bible juive avec des ajouts) et le Nouveau Testament (écrit par les disciples de Jésus après sa mort et contenant l'histoire de la vie de Jésus et les premiers écrits chrétiens).

Aujourd'hui, le christianisme a trois branches principales, chacune possédant sa propre variété interne de croyances, de pratiques et de formes de communauté : l'Église catholique, les Églises chrétiennes orthodoxes et les confessions protestantes. Malgré leurs différences, chaque branche se concentre sur la vie, les enseignements, la crucifixion et la résurrection de Jésus. De nombreux chrétiens croient qu'il y a un seul Dieu en trois personnes [2] : le Père, le Fils (Jésus) et le Saint-Esprit. Les pratiques religieuses varient selon la confession [3] mais peuvent inclure le baptême [4] et la communion.[5]

Alors que le christianisme se développe le plus rapidement en Afrique et en Amérique latine, il reste la tradition religieuse dominante en Europe et en Amérique du Nord. Malgré la menace de guerre, de petites et anciennes communautés chrétiennes continuent d'exister au Moyen-Orient.

## L'islam

Les musulmans croient que Dieu [6] a envoyé une révélation [7], le Coran [8], au prophète Mahomet au septième siècle de notre ère pour la partager avec l'humanité. Le Coran contient des versets ordonnant l'adoration d'un seul dieu et le bon traitement d'autrui. Les Hadith [9] décrivent la vie de Mahomet, expliquent les lois concernant la communauté basées sur le Coran et expliquent comment certains rituels [10] doivent être accomplis.

De nombreux musulmans suivent cinq principes (piliers) : la profession orale [11] de leur foi en Dieu et de leur croyance en Mahomet en tant que prophète ; la prière cinq fois par jour ; le jeûne [12] durant les heures de clarté pendant le mois de Ramadan ; le don d'une part de leurs revenus à des oeuvres de charité ; et un pèlerinage [13] à La Mecque au moins une fois dans leur vie s'ils peuvent se le permettre. De nombreux musulmans observent également des règles alimentaires, d'origine similaire à celles du judaïsme, qui interdisent certains aliments (comme le porc), proscrirent l'alcool et dictent la façon dont les animaux doivent être abattus pour être mangés.

L'Islam a plusieurs branches et beaucoup de variété à l'intérieur de ces branches. Les deux divisions au sein de la tradition sont celles des sunnites et des chiïtes, chacune revendiquant des méthodes différentes pour maintenir l'autorité religieuse.

---

[1] Saintes Écritures – (n) textes sacrés du christianisme

[2] 'personnes' ici veut dire "formes"

[3] dénomination – (n) une branche du christianisme

[4] baptême – (n) un rituel d'initiation à la communauté chrétienne

[5] communion –(n) une pratique chrétienne qui implique le partage d'un repas rituel

[6] le mot arabe pour Dieu est « Allah » et fait référence au même Dieu que celui des chrétiens et des juifs

[7] révélation – information divine (de Dieu)

[8] Coran – texte sacré de l'islam

[9] Hadith – un autre texte sacré de l'islam

[10] rituels – (n) activités formelles qui sont effectuées d'une certaine manière et généralement à certains moments de la journée ou de l'année

[11] déclarer – (v) annoncer clairement ou fort

[12] jeûne – (n) arrêt de l'alimentation

[13] pèlerinage à La Mecque – voyage religieux vers le lieu le plus sacré de la religion islamique



## Citations de textes religieux

### Judaïsme

“Le Seigneur dit à Abraham : ‘Va-t-en de ton pays, de ta patrie, et de la maison de ton père, dans le pays que je te montrerai. Je ferai de toi une grande nation, et je te bénirai; je rendrai ton nom grand, et tu seras une source de bénédiction. Je bénirai ceux qui te béniront, et je maudirai ceux qui te maudiront; et toutes les familles de la terre seront bénies en toi.’ ”(Genèse 12 : 1-3)

### Christianisme

“Vous êtes les fils des prophètes et de l’alliance que Dieu a traitée avec nos pères, en disant à Abraham: Toutes les familles de la terre seront bénies en ta postérité.” (Acts 3: 25)

### Islam

« Et rappelle-toi qu'Abraham a été éprouvé par son Seigneur avec certains commandements, qu'il a accomplis ; Il a dit : ‘Je ferai de toi un Imam [1] pour les nations’. » (Coran 2: 124)

---

[1] Imam –leader religieux en islam

**Tableau des signes distinctifs des trois religions**

Question/Source	Judaïsme	Christianisme	Islam
Que croient les membres de ces confessions?			
Comment pratiquent-ils leur religion?			
Comment sont leurs communautés?			
Quelle est leur perception d'Abraham?			
Pourquoi ces religions sont-elles appelées les« religions abrahamiques » ? Utilisez des preuves textuelles pour étayer votre réponse.			

Tableau des signes distinctifs des trois religions (complété)

Question/Source	Judaïsme	Christianisme	Islam
Que croient les membres de ces confessions?	Ils ont une alliance avec Dieu	Jésus, Dieu et le Saint-Esprit ne font qu'un	Il n'y a qu'un seul Dieu et Mahomet est son prophète
Comment pratiquent-ils leur religion?	Adhésion stricte à la Torah, c'est-à-dire la loi, transmise de Dieu à Moïse	Par le baptême et la communion ;  A travers le message laissé par Jésus et ses disciples dans le Nouveau Testament	Le strict respect des lois transmises à Mahomet par Dieu à travers le Coran
Comment sont leurs communautés?	homogènes; elles évitent la diffusion culturelle	À l'échelle mondiale; 3 variétés : catholique, orthodoxe et protestante	Respectueuses des lois du Coran, pieuses et charitables
Quelle est leur perception d'Abraham?	Il a établi l'alliance entre Dieu et le peuple juif	Les chrétiens croient qu'ils font partie de l'alliance abrahamique	Abraham est un leader et un prophète
Pourquoi ces religions sont-elles appelées les « religions abrahamiques » ? Utilisez des preuves textuelles pour étayer votre réponse.	<i>Les trois religions considèrent Abraham comme le premier prophète et le premier à conclure une alliance avec Dieu. « Abraham est traditionnellement considéré comme le père fondateur du peuple juif et comme ayant fait alliance [5] avec Dieu... Le judaïsme, le christianisme et l'islam reconnaissent tous Abraham comme un prophète important ».</i>		

### Tableau comparatif : islam, judaïsme & christianisme

Source: extrait de [http://www.religionfacts.com/islam/comparison\\_charts/islam\\_judaism\\_christianity.htm](http://www.religionfacts.com/islam/comparison_charts/islam_judaism_christianity.htm)  
Extrait de <http://www.patheos.com/Library/Lenses/Side-By-Side>

#### Statistiques et bases

	Islam	Judaïsme	Christianisme
Les adhérents sont appelés	musulmans	juifs	chrétiens
Adhérents actuels	1,3 milliard	14 millions	2 milliards
Classement actuel par taille	2è plus grande	12è plus grande	la plus grande
Lieux où vivent la majorité des adhérents	Moyen-Orient, Asie du Sud-Est	Israël, Europe, USA	Europe, Amérique du Nord et du Sud, croissance rapide en Afrique et en Asie
Texte sacré	Coran	Torah	Bible
Clergé [1]	imams	rabbis	priests, ministers, pastors, bishops
Lieu de culte	mosquée	synagogue	église, chapelle, cathédrale
Jour principal de culte	vendredi	samedi	dimanche

#### Comparaison des origines et de l'histoire

	Islam	Judaïsme	Christianisme
Date de fondation	env. 622 de notre ère [2]	env. 2000 avant notre ère	env. 33 de notre ère
Lieu de fondation	Arabie Saoudite	Palestine[3]	Palestine
Fondateur	Mohamet	Moïse ou Abraham	Jésus
Langue(s) originale(s)	arabe	hébreu	araméen, grec
Début de l'expansion	En l'espace de 12 ans, toute la péninsule arabique ; en 100 ans, le monde musulman s'étend de l'Atlantique à la Chine	peu d'expansion ; principalement confiné à la Palestine	En l'espace de 60 ans, des églises dans les grandes villes de Palestine, de Turquie, de Grèce et de Rome ; tout l'Empire romain à la fin du IVe siècle.

[1] Clergé – Les personnes qui dirigent la mosquée, la synagogue ou l'église. Notez que les chefs religieux ont des devoirs différents entre les religions et au sein de différents sous-groupes de l'islam, du christianisme et du judaïsme.

[2] De notre ère (lorsque notre calendrier actuel a commencé) – Avant notre ère (avant que nous commençons à utiliser le calendrier actuel) Remarque : Le calendrier adopté aux États-Unis utilise la date traditionnellement donnée pour la naissance de Jésus comme année 1 CE .

[3] Palestine - un nom conventionnel, entre autres, pour la région géographique entre la mer Méditerranée ([Mediterranean Sea](#)) et le Jourdain ([Jordan River](#)).

### Chasse au trésor : les trois religions

Instructions : Utilisez les statistiques sur le judaïsme, le christianisme et l'islam afin de trouver les réponses aux questions suivantes avec un partenaire.

1. Laquelle des trois religions a le plus d'adhérents ?

LE JUDAÏSME    LE CHRISTIANISME    L' ISLAM

2. Laquelle des trois religions est la plus ancienne ?

LE JUDAÏSME    LE CHRISTIANISME    L' ISLAM

3. Laquelle des trois religions a été fondée le plus récemment ?

LE JUDAÏSME    LE CHRISTIANISME    L' ISLAM

4. Est-ce que certaines de ces religions partagent le même jour de culte?

OUI                  NON

5. Lesquelles des trois religions partagent le même lieu d'origine ? (entourez deux réponses) ?

LE JUDAÏSME    LE CHRISTIANISME    L' ISLAM

6. Laquelle des trois religions a connu le moins d'expansion depuis son lieu d'origine ?

LE JUDAÏSME    LE CHRISTIANISME    L' ISLAM

7. Les trois courants religieux partagent-ils aujourd'hui un territoire, ou sont-ils isolés (gardés séparés) les uns des autres ?

PARTAGENT UN ESPACE                  SONT ISOLÉS

### Chasse au trésor : les trois religions (complété)

Instructions : Utilisez les statistiques sur le judaïsme, le christianisme et l'islam afin de trouver les réponses aux questions suivantes avec un partenaire.

1. Laquelle des trois religions a le plus d'adhérents ? LE CHRISTIANISME
2. Laquelle des trois religions est la plus ancienne ? LE JUDAÏSME
3. Laquelle des trois religions a été fondée le plus récemment ? L'ISLAM
4. Est-ce que certaines de ces religions partagent le même jour de culte ? NON
5. Lesquelles des trois religions partagent le même lieu d'origine ? (entourez deux réponses) ? LE JUDAÏSME ET LE CHRISTIANISME
6. Laquelle des trois religions a connu le moins d'expansion depuis son lieu d'origine ? LE JUDAÏSME
7. Les trois courants religieux partagent-ils aujourd'hui un territoire, ou sont-ils isolés (gardés séparés) les uns des autres ? PARTAGENT UN ESPACE

## Grade 6 Fiche pédagogique : L'Empire romain

Unité trois : La Grèce et la Rome antiques : Loi commune et gouvernement, Sujet deux : la Rome

**Objectif de la séquence** : Les élèves examinent la période connue sous le nom de Pax Romana et étudient l'ascension et le déclin de l'Empire romain.

**Durée suggérée de la séquence** : 8 séances

**Matériel** : [Julius Caesar](#), [Pax Romana](#), [Méditerranée occidentale en 264 avant notre ère](#), [L'Empire romain en 117 avant notre ère](#), [Les mathématiques peuvent-elles prédire la montée et la chute des empires ?](#), [Non, les mathématiques ne peuvent pas prédire la montée et la chute des empires](#), [8 Reasons Why Rome Fell](#) (Les 8 raisons de la chute de Rome), Tableau en T sur la chute de l'Empire romain (vierge et complété)

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Dans les tâches précédentes, nous avons découvert la fondation et le développement de la République romaine. Nous examinerons ensuite comment le déclin de la République romaine a conduit à la montée de l'Empire romain.
2. Demander aux élèves de revoir La République romaine de la tâche 1 pour se rappeler la structure et l'histoire de la république.
3. Donner à chaque élève une copie de [Julius Caesar](#).
4. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour annoter le document [Jules César](#) en utilisant une stratégie de classe établie.
5. Mener une brève discussion sur [Jules César](#). Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Comment le gouvernement était-il organisé dans la République ?
  - b. Comment les inégalités sociales ont-elles affaibli la République ?
  - c. César a-t-il manipulé le système pour gagner du pouvoir, ou a-t-il opéré au sein du système et en a-t-il simplement profité ?
  - d. Quelles erreurs César, Pompée et le Sénat ont-ils commises qui ont finalement conduit à la fin de la République ?
  - e. De quelles manières la dictature de César a-t-elle violé les idées de la République ?
  - f. Pourquoi l'assassinat de César n'a-t-il pas sauvé la République ?
6. Donner à chaque élève une copie du document [Pax Romana](#).
7. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour annoter le document [Pax Romana](#) en utilisant une stratégie de classe établie.
8. Demander aux élèves de construire un argument par lequel ils répondent à la question : « Comment la période connue sous le nom de "Pax Romana" a-t-elle à la fois illustré et contredit son nom » ? Demander aux élèves d'utiliser les preuves tirées des connaissances extérieures du document [Pax Romana](#) pour étayer leur argument
9. Demander aux élèves de trouver leur feuille de travail sur les civilisations méditerranéennes. Demander aux élèves de consulter la carte trouvée dans le document [Pax Romana](#) et de tracer les limites de l'Empire romain sur leur feuille de travail sur les civilisations méditerranéennes au marqueur ou au stylo feutre.. Demander aux élèves d'ajouter ce détail aux sections "Caractéristiques politiques et civilisations majeures du tableau" sur leur feuille de travail sur les civilisations méditerranéennes.



10. Dire : “ Les conquêtes militaires romaines ont ajouté de nombreux territoires à l’Empire romain. Nous allons examiner quelques cartes qui peuvent nous montrer le changement de la géographie politique romaine à la suite de leurs conquêtes.”
11. Donner à chaque élève des copies des documents [Méditerranée occidentale en 264 avant notre ère](#) et [L’Empire romain en 117 avant notre ère](#).
12. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour évaluer l’augmentation des territoires romains pendant l’Empire romain et pour établir des liens avec la matière précédemment couverte.
13. Mener une brève discussion. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu'est-il arrivé à l'Empire carthaginois ? (les élèves doivent faire référence aux guerres puniques ; sinon, animer une révision de la tâche 1)
  - b. Pourquoi pensez-vous que l'Empire romain a été divisé en provinces sénatoriales et impériales pendant la Pax Romana ?
  - c. Quelles difficultés pourraient surgir de la gouvernance d’un empire aussi vaste et diversifié ?
  - d. À quels exemples historiques les sénateurs et empereurs romains pourraient-ils se référer pour déterminer des actions positives pour l'Empire romain, ou pour éviter des actions négatives?
14. Dire : « Alors que l’Empire romain continuait de s’étendre, la difficulté à maintenir le contrôle d’une si vaste étendue de territoires a également augmenté. Bien qu’un déclin de l’ordre et de la protection de l’Empire romain soit devenu manifeste, certains disent qu’on peut plutôt parler d’une transformation que de la chute d’un empire. En explorant la série de sources suivante, vous déterminerez votre propre position face à la question : « L’Empire romain est-il tombé ? »
15. Donner à chaque élève une copie des documents [Les mathématiques peuvent-elles prédire la montée et la chute des empires](#) ? et [Non, les mathématiques ne peuvent pas prédire la montée et la chute des empires](#). Leur demander d’annoter les deux sources en utilisant une stratégie établie.
16. Mener une brève discussion sur les différentes perspectives. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu’est-ce qui fait un empire ?
  - b. Comment la géographie impacte-t-elle la chute d’un empire ?
  - c. Quel rôle jouent les ressources naturelles dans la croissance et le déclin des empires ?
  - d. Peut-on prédire la chute d’un empire ?
  - e. Qu'est-ce que cela signifie quand un empire tombe ?
17. Donner aux élèves l’accès au document [8 Reason Why Rome Fell](#) et à une copie du tableau [Fall of the Roman Empire T-chart](#).
18. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour lire le texte, puis énumérer les raisons de la chute de l’Empire romain dans la colonne appropriée du tableau [Fall of the Roman Empire T-chart](#).
19. Demander aux élèves de construire une argumentation (par exemple, un plan détaillé, une affiche ou une rédaction) qui répond à la question “L’Empire romain est-il tombé soudainement ou s’est-il transformé?” à l’aide d’arguments spécifiques et de preuves pertinentes provenant de sources contemporaines et historiques, tout en reconnaissant les points de vue divergents. Noter la réponse écrite en utilisant la partie “Problématique” dans la section “Réponses construites” de l’examen LEAP en Sciences Sociales. [LEAP assessment social studies extended response rubric](#).
20. Demander aux élèves d’ajouter les dates suivantes à leur frise chronologique :
  - a. **46 avant notre ère** : César devient le dictateur de Rome
  - b. **44 avant notre ère** : assassinat de César; fin de la République romaine
  - c. **27 avant notre ère - 180 de notre ère** : la “Pax Romana” (paix romaine)
  - d. **27 avant notre ère - 68 de notre ère** : Auguste et sa famille empereurs romains

- e. **96 de notre ère - 180 de notre ère** : les “cinq bons empereurs”
- f. **378 de notre ère - 410 de notre ère**: traité de paix entre Romains et envahisseurs germaniques
- g. **410 de notre ère & 455 de notre ère** : les tribus germaniques saccagent Rome
- h. **476 de notre ère** : dernier empereur romain ; chute de l’Empire romain

## Jules César [12]



La puissance militaire, le sens politique et le génie diplomatique de Jules César l'ont rendu extrêmement populaire parmi les citoyens romains.

Le premier conspirateur salua César, puis lui plongea un couteau dans le cou. D'autres lui ont emboîté le pas. Un par un, plusieurs membres du Sénat se sont relayés pour poignarder Jules César (100-44 avant notre ère), le dictateur de tout l'Empire romain.

Stupéfait que même son bon ami Brutus soit impliqué dans le complot, César a prononcé ses derniers mots en suffoquant: "'kai su, teknon?" (« Toi aussi, mon enfant ? »).

Sur les marches du Sénat, l'homme le plus puissant du monde antique est mort dans une mare de son propre sang.

[12] Cet article de l'association Independence Hall est sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). L'article original est disponible à <http://www.ushistory.org/civ/6b.asp>.

### About "Et tu, Brute?"

Dans la pièce "Jules César" de William Shakespeare, le personnage principal parvient à prononcer "Et tu, Brute?" ("et toi, Brutus?") alors qu'il est en train d'être tué. Ce n'est pas historiquement exact. Selon l'historien romain Suétone du 1er siècle de notre ère, Jules César parlait principalement le grec et non le latin, comme c'était le cas de la plupart des patriciens à l'époque. Dans son histoire sur la vie de Jules César, Suétone écrit que lorsque les assassins ont plongé leurs poignards dans le dictateur, César a vu Brutus et a prononcé la phrase grecque 'kai su, teknon', signifiant « toi aussi, mon enfant ». On se demande toujours si cette phrase a été dite en riant sous le choc ou prononcée comme avertissement. D'un côté, César a peut-être été stupéfait de découvrir qu'un ami proche comme Brutus essayait de le tuer; de l'autre, il a peut-être voulu dire que Brutus paierait son crime à l'avenir pour cette trahison. De toute façon, les mots étaient en grec, alors il faut laisser "Et tu, Brute" à Shakespeare.



L'apparence des soldats romains a très peu changé au cours des siècles. Les soldats de l'armée de Jules César ressemblaient beaucoup aux soldats de cette sculpture du 2e siècle avant notre ère.



Les pièces de monnaie romaines célébraient les victoires militaires de César en Gaule (France actuelle).

Bien avant que Jules César ne devienne dictateur (de 47 à 44 avant notre ère) et ne soit ensuite assassiné, la République romaine était entrée dans un état de déclin rapide. Les riches étaient devenus plus riches et plus puissants à la suite des nombreux succès militaires de Rome.

Pendant ce temps, la vie du Romain moyen semblait empirer.

De plus, le nombre d'esclaves était en augmentation et les révoltes violentes d'esclaves étaient monnaie courante.



Dans ce tableau du XIXe siècle d'Abel de Pujol, César quitte sa femme aux Ides de mars, le jour de son meurtre.



### Un développement révoltant

Spartacus (109-71 avant notre ère) était un soldat capturé qui a été vendu en esclavage pour être gladiateur. Mais il a échappé à ses ravisseurs et a formé une armée d'esclaves rebelles. Contre toute attente, l'armée d'esclaves de Spartacus a vaincu deux bataillons romains.

Spartacus voulait quitter l'Italie, mais son armée et les partisans de la révolte des esclaves l'ont incité à attaquer Rome. Une armée romaine dirigée par Crassus a finalement vaincu Spartacus et ses hommes.

Plus de 5 000 hommes de l'armée de Spartacus ont été crucifiés le long de la route principale de Rome, la voie Appienne, pour mettre en garde les autres esclaves contre toute tentative de révolte.

Enfin, une nouvelle pratique s'est développée selon laquelle la richesse accumulée grâce au succès militaire était transmise aux soldats sous forme de paiement en or ou en terres. Cela a provoqué un changement dans les motivations de l'armée. Les soldats ne se sont plus battus pour le bien de la République mais plutôt pour des récompenses tangibles. Peu à peu, les soldats sont devenus plus fidèles aux généraux qui pouvaient les payer qu'à la République romaine elle-même.

Jules César était un homme aux multiples talents. Né dans la classe patricienne inférieure, César était intelligent et motivé, mais devait prouver qu'il était digne des meilleurs patriciens parrainant son éducation et sa carrière. Excellent orateur, il possédait un sens aigu de l'humour, du charme et de la personnalité. Tous ces traits combinés ont contribué à faire de lui un général et un politicien talentueux.

César était un génie militaire. Ses nombreuses campagnes militaires couronnées de succès lui ont valu un large soutien et une grande popularité parmi les gens du commun. César a également gagné la loyauté sans borne de ses soldats.

Jules César a commencé son ascension au pouvoir en 60 avant notre ère en forgeant une alliance avec un autre général, Pompée, et un riche patricien, Crassus. Ensemble, ces trois hommes ont pris le contrôle de la République romaine et César a été propulsé au poste de consul (chef). Les historiens ont depuis surnommé la période de règne de ces trois hommes le premier triumvirat. Au fil du temps, cependant, le triumvirat s'est décomposé. Crassus a été tué au combat et Pompée a commencé à penser à gouverner sans le dangereusement populaire César. Alors que César combattait en Gaule (France actuelle), Pompée et le Sénat ont ordonné à César de revenir à Rome sans sa fidèle armée. César a plutôt choisi de faire traverser à son armée la rivière Rubicon dans le nord de l'Italie. Pompée et le Sénat ont vu cela comme un acte d'invasion et une guerre civile a commencé entre l'armée de César et le Sénat. César a vaincu Pompée et est entré à Rome en 46 avant notre ère, triomphant et incontesté.

César a été nommé dictateur et souverain absolu de Rome et de ses territoires. Au cours de son règne, il a promulgué plusieurs réformes. César a fondé de nombreuses colonies dans les territoires nouvellement conquis et a fourni des terres et des opportunités aux Romains pauvres qui ont choisi de migrer vers ces terres. Il a réduit le nombre d'esclaves et ouvert la voie à la citoyenneté aux personnes vivant dans les provinces, provoquant la colère du Sénat et de la classe

patricienne. Enfin, il a créé un nouveau calendrier nommé le calendrier julien. Ce calendrier est le même que celui qui est utilisé dans le monde aujourd'hui, avec quelques ajustements mineurs.

En 44 avant notre ère, Jules César ordonna au Sénat de le faire dictateur à vie. Habituellement, les dictateurs servaient pendant une durée limitée (généralement six mois), puis démissionnaient. Les actions de César menaçaient de mettre fin à la République une fois pour toutes. Craignant ce changement, un groupe de sénateurs a comploté l'assassinat de César aux ides de mars. Bien que les sénateurs aient réussi à mettre fin à la vie de César, ils ne se sont pas rendu compte à ce moment-là que la République était morte avec lui.

Rome allait désormais devenir un empire.

**Chronologie du général Gaius Julius Caesar (100-44 avant notre ère)**

100	Né à Rome
84	Épouse Cornelia, fille du puissant consul Cinna
75	Capturé et racheté par des pirates méditerranéens. Après sa libération, César tient sa promesse de crucifier les pirates
67	Épouse Pompeia après la mort de Cornelia
63	Élu Pontifex Maximus (Grand Prêtre)
61	Devient gouverneur d'Espagne
60	Forme un triumvirat avec Crassus et Pompée
59	Élu consul
58	Devient gouverneur de la Gaule
53	Crassus tué à la bataille de Carrhae en Mésopotamie
49	César et son armée franchissent le Rubicon en Italie, déclenchant la guerre civile
48	Pompée assassiné en Egypte ; César a une liaison avec Cléopâtre et fait d'elle la reine d'Egypte
47	Cléopâtre donne naissance au fils de César, Césarion
45	Rempporte le titre de dictateur à vie
44	Assassiné aux ides de mars par Brutus et Cassius



## La "Pax Romana" [13]

Le terme « Pax Romana », qui signifie littéralement « paix romaine », fait référence à la période de 27 avant notre ère à 180 de notre ère dans l'Empire romain. Cette période de 200 ans a vu une paix et une prospérité économique sans précédent dans tout l'Empire, qui s'étendait de l'Angleterre au nord au Maroc au sud et à l'Irak à l'est. Au cours de la Pax Romana, l'Empire romain a atteint son apogée en termes de superficie et sa population a augmenté jusqu'à 70 millions de personnes. Néanmoins, les citoyens de Rome étaient relativement en sécurité et le gouvernement maintenait généralement la loi, l'ordre et la stabilité.



Cette carte illustre l'Empire romain en 117 de notre ère, au moment de gloire de la Pax Romana.

### Guerre civile et suite



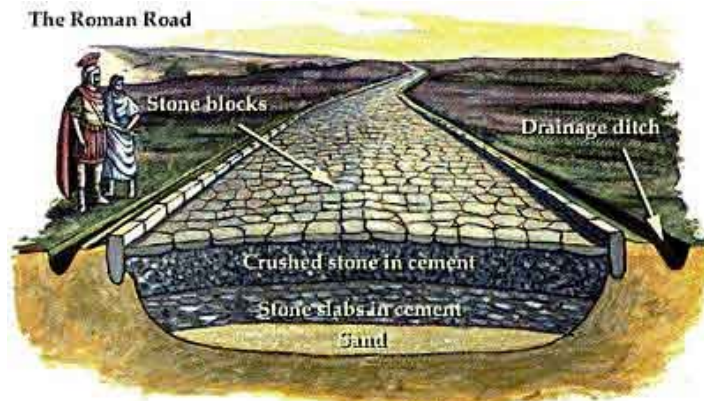
L'idylle entre Antoine et Cléopâtre a inspiré l'imagination des artistes pendant un millénaire

Après le meurtre de Jules César, une période de guerre civile a éclaté à Rome. De cette agitation a émergé le deuxième triumvirat, composé de Lépide, Marc Antoine et Octavian, qui était le neveu de Jules César. Ce nouveau triumvirat a gouverné Rome pendant une décennie, mais, tout comme cela s'était produit avec le premier triumvirat, des divergences entre les dirigeants ont finalement émergé. Octave a vaincu Lépide au combat, puis a tourné ses armées contre le plus puissant Marc Antoine, qui avait épousé la reine d'Égypte, Cléopâtre. Lors de la bataille d'Actium au large des côtes grecques en 31 avant notre ère, la marine d'Octave a vaincu la marine d'Antoine et de Cléopâtre, qui se sont tous deux suicidés après leur défaite. Octavian est revenu triomphant à Rome et s'est donné le titre de princeps ou « premier citoyen ». Octavian a pris soin de ne pas bouleverser le Sénat en se déclarant dictateur comme l'avait fait son oncle Jules César. Même si Octavian a régné en dictateur, il a maintenu le Sénat et d'autres institutions du gouvernement républicain. En 27 avant notre ère, le Sénat a accordé le titre sacré d'Auguste à Octavian. Désormais connu sous ce nom, Auguste a régné pendant 41 ans, et les politiques qu'il a adoptées ont jeté les bases de la paix et de la stabilité de la Pax Romana.

[13] Cet article est de l'association Independence Hall sous la licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). L'article original est disponible à <http://www.ushistory.org/civ/6c.asp>.

## Tous les chemins mènent à Rome

Les 200 ans de la Pax Romana ont vu de nombreuses avancées et réalisations, en particulier dans l'ingénierie et les arts. Pour aider à maintenir leur empire tentaculaire, les Romains ont construit un vaste réseau de routes. Ces routes durables facilitaient le mouvement des troupes et la communication. Les Romains ont construit des aqueducs pour transporter l'eau par voie terrestre vers les villes et les fermes.



Les soldats de l'armée romaine ont construit les routes qui reliaient le vaste Empire romain. En superposant du sable, du ciment et de la pierre, ils ont créé des routes solides qui ont duré longtemps après la chute de Rome.

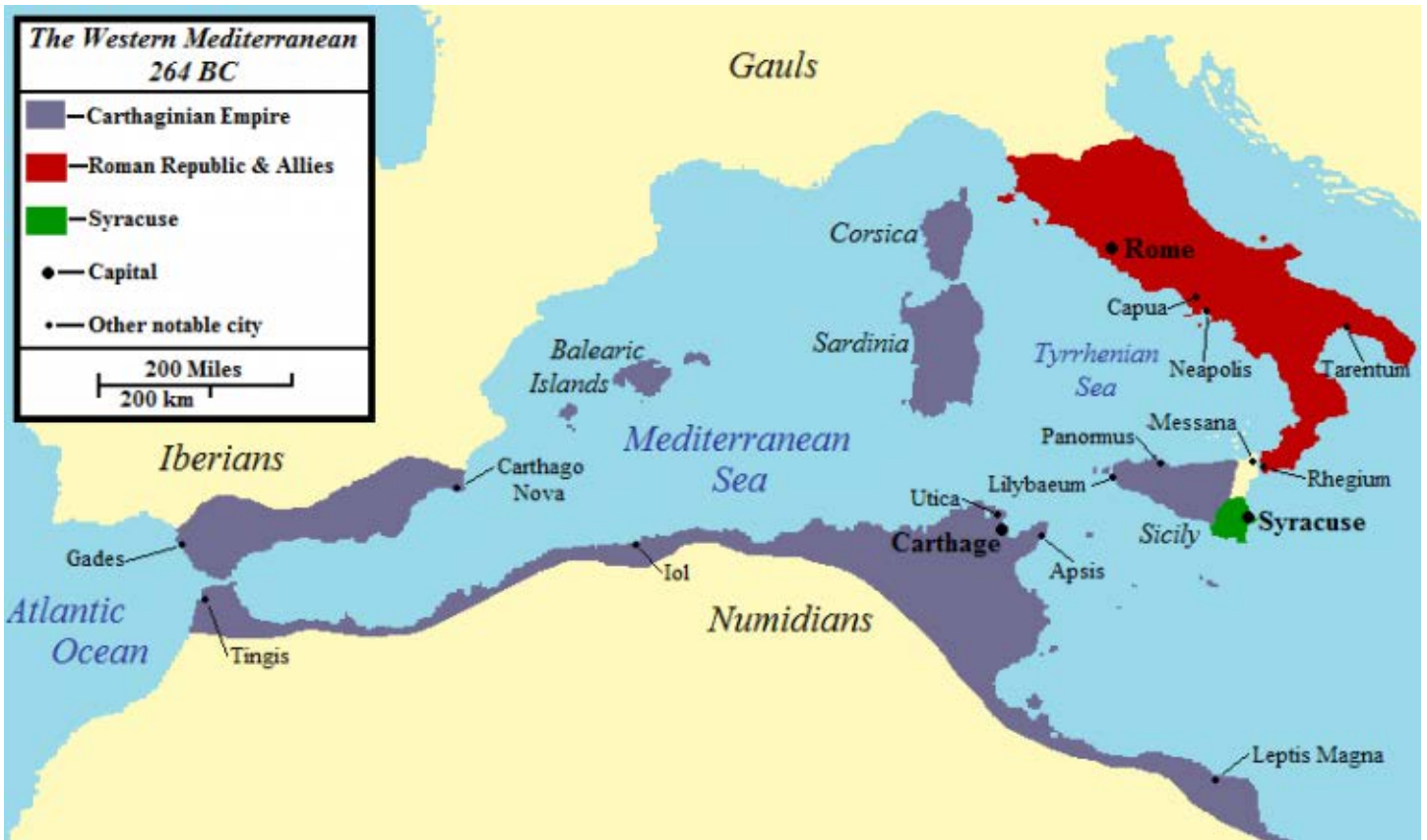
Bon nombre des progrès de l'architecture et de la construction reposent sur la découverte du béton par les Romains. Le béton a rendu possible la création d'immenses arcs arrondis et de dômes. L'une des structures les plus célèbres construites pendant la Pax Romana, le Panthéon de Rome, possède à ce jour l'un des plus grands dômes autoportants au monde.

Pendant la Pax Romana, plusieurs des meilleurs écrivains de Rome (tels que Horace, Virgile, Ovide et Tite-Live) ont produit des chefs-d'œuvre littéraires et poétiques. Rome est devenue la capitale économique, politique et culturelle de tout le monde occidental.

### Une fin pas si paisible

À bien des égards, la Pax Romana a pris fin avec la mort d'Auguste en 14 de notre ère. Des membres de la famille d'Auguste lui ont succédé en tant qu'empereur. En 41 de notre ère, ces empereurs ont fait preuve d'un tel abus de pouvoir que le Sénat s'est à nouveau opposé à la direction de Rome et a utilisé l'assassinat, comme il l'avait fait avec César, pour mettre fin au règne des empereurs tyranniques. Cependant, tous les empereurs n'étaient pas inaptes à gouverner. En fait, une série de dirigeants connus sous le nom de 'Cinq Bons Empereurs' ont régné successivement et ont présidé à une période prolongée de paix et de prospérité. Le dernier de ces empereurs, Marc Aurèle, était le dernier empereur de la Pax Romana. Son règne fut suivi du règne désastreux de son fils brutal Commode (160-192 de notre ère). À cette époque, l'Empire luttait pour repousser les tribus attaquant aux frontières.

Méditerranée occidentale 264 avant notre ère [14]



[14] Carte de Jon Platek. Sous la licence [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne à <http://www.ancient.eu/image/237/>



Empire romain en 117 de notre ère [15]



[15] Carte de Andrei Nacu. Sous la licence [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne à <http://www.ancient.eu/image/266/>.

## Les mathématiques peuvent-elles prédire la montée et la chute des empires ?

Les deux cartes côte à côte représentent l'Afrique, l'Europe et l'Asie en un laps de temps : alors que les siècles passent en quelques secondes, des taches rouges apparaissent comme des taches de sang se répandant sur les continents, montrant la croissance des empires. Une carte représente la progression de l'histoire réelle. L'autre, la meilleure estimation d'un ordinateur quant au modèle d'apparition des empires et à leur emplacement géographique probable, sur la base de quelques hypothèses clés. À la surprise de beaucoup, les deux simulations sont incroyablement proches.

Couvrant trois millénaires (1500 avant notre ère à 1500 de notre ère), le modèle a utilisé les trois critères suivants pour exécuter des simulations :

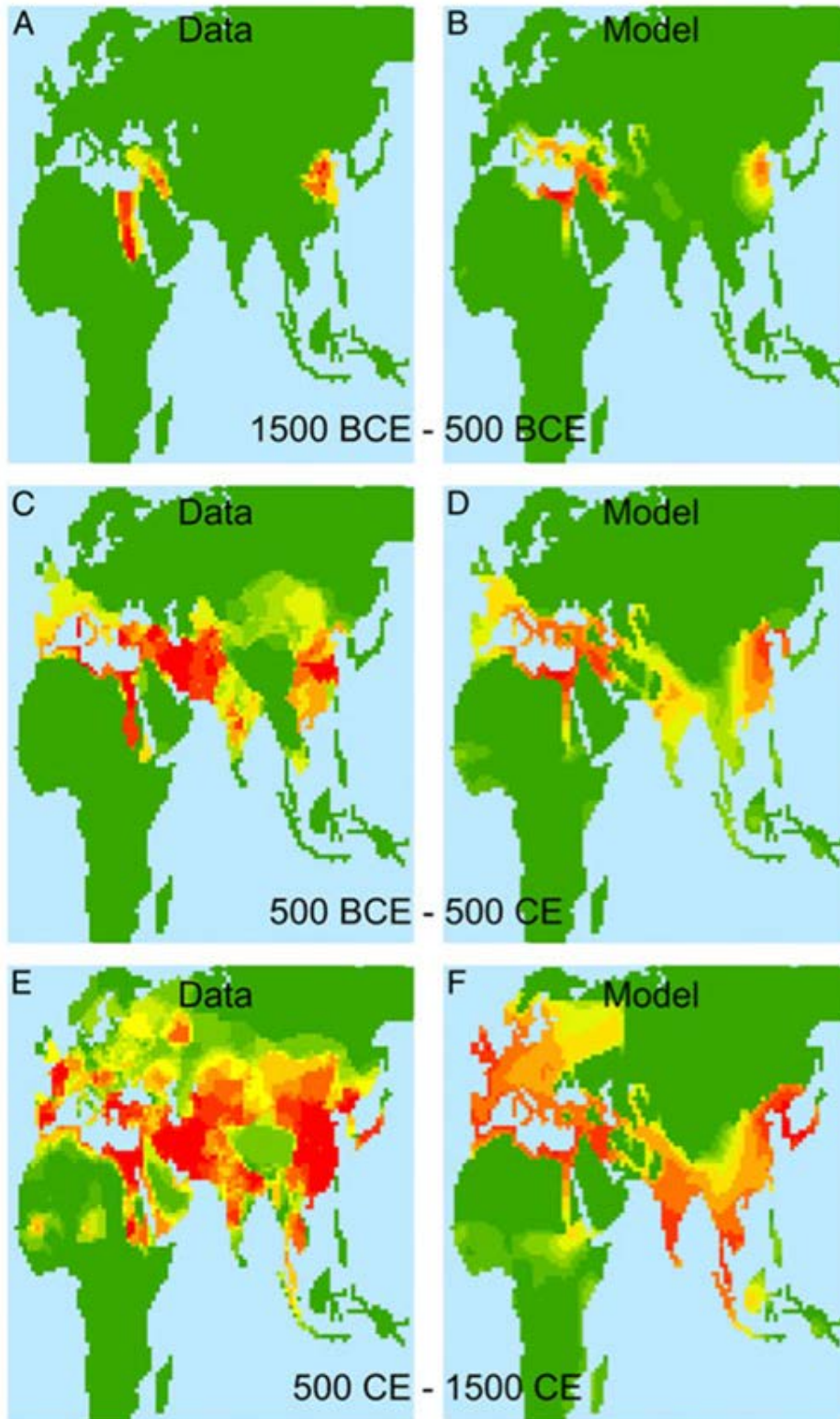
- (1) la présence de l'agriculture
- (2) la rugosité du terrain, et surtout
- (3) l'éloignement par rapport à la zone géographique des steppes, une ceinture qui s'étend sur toute l'Eurasie. De nombreuses technologies militaires ont été inventées dans cette région steppique, notamment le combat à cheval et les armes métalliques. Les nomades de cette steppe ont développé une technologie de guerre pour piller les sociétés agricoles voisines. Au fil des siècles, ces avancées militaires se sont propagées et ont joué un rôle clé dans l'essor de nouvelles puissances.

Le modèle informatique commence avec 2600 petites sociétés. Lorsqu'une société plus forte rencontre une société plus faible, elle intègre la culture de la société la plus faible et un empire commence à se développer. Exécutez ce scénario plusieurs centaines de fois sur 3000 ans, influencé par des quantités massives de données historiques, et un fac-similé de l'histoire humaine est recréé !

Les premiers siècles sont presque identiques, les premiers empires se formant à partir de la Mésopotamie et de l'Égypte ancienne. La simulation est une lente propagation de ce centre vers l'Europe occidentale et l'Asie du Sud-Est. La véritable histoire est un peu plus erratique, certains empires disparaissant en un siècle et réapparaissant le siècle suivant. Cependant, la structure générale du développement social de l'humanité reste similaire entre les deux.

Mais est-il possible pour un ordinateur de rendre compte de toutes les complexités de la guerre ? Peut-il prédire les Spartiates aux Thermopyles ou Hannibal franchissant les Alpes ? Eh bien, pas encore.

©2013 Popular Mechanics. Utilisé avec permission. <http://www.popularmechanics.com/culture/a9539/can-math-predict-the-rise-and-fall-of-empires-15960155/>.

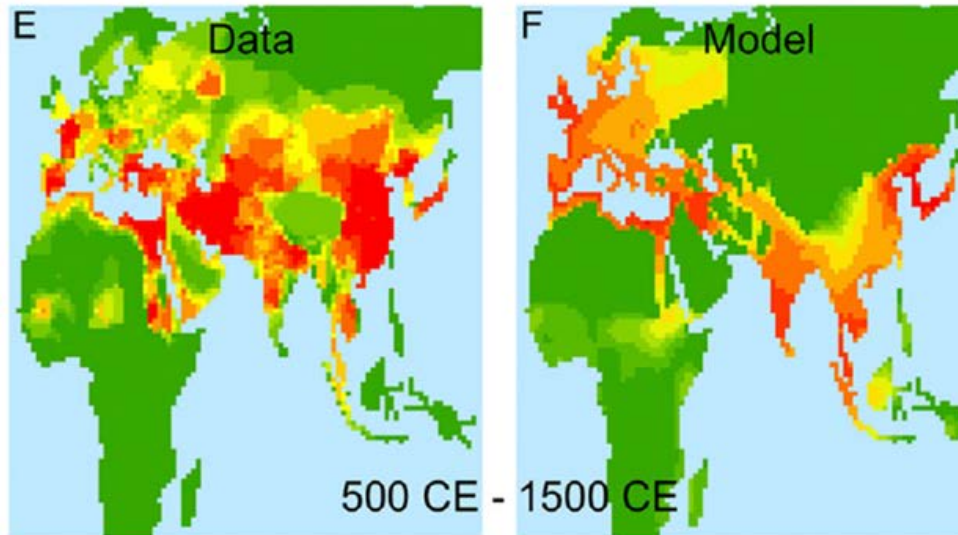


Turchin, P., Currie, T. E., Turner, E. A., and Gavrillets, S. (2013). Guerre, espace et évolution des sociétés complexes du Vieux Monde. Actes de l'Académie nationale des sciences, 201308825. Utilisé avec permission.



## Non, les mathématiques ne peuvent pas prédire la montée et la chute des empires

Les mathématiques peuvent-elles prédire l'ascension et la chute des empires ? Wow! Ça a l'air génial. Alors, comment ont-ils obtenu ce résultat impressionnant ?



Source: Peter Turchin, Thomas E. Currie, Edward A. L. Turner, and Sergey Gavrilets War, space, and the evolution of Old World complex societies  
PNAS 2013 : 1308825110v1-201308825.

Une grande partie de ce travail n'est pas effectuée par les « maths », mais par la compréhension des facteurs qui ont historiquement contribué à l'évolution de la formation de l'État. Les mathématiques sont utilisées pour modéliser la manière dont ces facteurs se combinent de manière à correspondre au mieux aux données. Les mathématiques sont importantes, mais en elles-mêmes, elles ne peuvent rien prédire.

Erik Voeten, "Non, les mathématiques ne peuvent pas prédire la montée et la chute des empires", Washington Post (2013).  
<http://www.washingtonpost.com/blogs/monkey-cage/wp/2013/09/25/no-math-cannot-predict-the-rise-and-fall-of-empires/>



**Tableau : La chute de l'Empire romain**

<b>Changements rapides et brusques</b>	<b>Transformation lente</b>

**Tableau : La chute de l'Empire romain (complété)**

<b>Changements rapides et brusques</b>	<b>Transformation lente</b>
<b>Invasions de tribus barbares</b>	<p><b>Troubles économiques et recours au travail forcé</b></p> <p><b>Essor de l'empire d'Orient</b></p> <p><b>Surexpansion et dépenses militaires excessives</b></p> <p><b>Corruption gouvernementale et instabilité politique</b></p> <p><b>Arrivée des Huns et migration des tribus barbares</b></p> <p><b>Christianisme et perte des valeurs traditionnelles</b></p> <p><b>Affaiblissement des légions romaines</b></p>

Copyright © 1950. Penn State University Press

## Évaluation de l'unité trois

**Objectif de la séquence :** Les élèves rédigent une rédaction d'une page en réponse à la question suivante : "Quels facteurs rendent une civilisation influente" ?

**Durée suggérée de la séquence :** 2 séances

**Consignes pour l'élève :** À l'aide de ta compréhension du développement de la Grèce et de Rome et des sources de cette unité, écris une rédaction qui explique les facteurs rendant une civilisation influente. Utilise les preuves recueillies tout au long de l'unité et tes connaissances en sciences humaines pour développer et étayer ton explication.

**Notes pour l'enseignant :** En réalisant cette tâche, les élèves répondent aux attentes en sciences sociales (GLEs6.1.1, 6.1.3, 6.2.4-5, 6.4.2, 6.5.1-2, 6.6.1-2). Ils répondent également aux attentes en anglais ([ELA/Literacy Standards](#): WHST.6.2a-f, WHST.6.4-5).

Noter la réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). Remarque: personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette note. Utiliser la partie "Problématique" de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée.

## Présentation de l'unité quatre

**Objectif de la séquence :** Les élèves étudient le rôle du commerce dans le progrès d'une civilisation en examinant le développement des civilisations en Asie et en Afrique. Les élèves étudient le rôle du commerce dans le développement des sociétés et la façon dont le commerce sert à l'échange de plus que de simples marchandises.

**Durée suggérée de la séquence :** 7 semaines

Grade 6 : Contenu	
Civilisations en Afrique et en Asie : l'expansion du commerce	Le commerce est-il nécessaire pour le progrès des civilisations ?

### Sujets (Compétences en fin de grade/GLEs):

1. [Asian Civilizations](#) / Civilisations asiatiques (6.1.1-4, 6.2.6, 6.2.8, 6.3.3, 6.6.4)
2. [West African Empires](#) / Empires de l'Afrique de l'Ouest (6.1.1-4, 6.2.6-7, 6.3.1-3, 6.4.1-3, 6.6.1-4)

**Évaluation de l'unité :** Les élèves écrivent une rédaction d'une page répondant à la question : Le commerce est-il nécessaire pour le progrès des civilisations ?

<b>Unité quatre : Civilisations en Afrique et en Asie : L'expansion du commerce</b>	<b>Sujet un : Civilisations asiatiques</b> <b>Sujet deux : Les empires de l'Afrique de l'Ouest</b>
<b>Connexions clés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les ressources et l'utilisation des terres ont contribué au développement et à l'expansion du commerce entre les civilisations et les régions du monde.</i></li> <li>• <i>Des motivations économiques ont influencé les conquêtes territoriales et ont contribué au succès des royaumes.</i></li> <li>• <i>L'expansion territoriale, la croissance du commerce et la taxation ont influencé les schémas migratoires et la diffusion des cultures, des idées et de la religion.</i></li> </ul>	
<b>Compétences de fin de grade (GLEs)</b>	<b>Contenu et concepts essentiels</b>
<b>6.2.6</b> Analyser l'origine et la diffusion des principales religions du monde au fur et à mesure de leur développement à travers l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les origines des principales religions de l'Est (hindouisme, bouddhisme, confucianisme).</li> <li>• Analyser le rôle et l'importance des personnes iconiques (Siddhartha/Bouddha, Confucius), des lieux (Asie, Inde, Chine), et des textes (Vedas, Sutras) dans les origines et la diffusion des religions orientales (hindouisme, bouddhisme, confucianisme).</li> <li>• Expliquer les facteurs qui ont influencé la diffusion des religions orientales (hindouisme, bouddhisme, confucianisme), y compris la manière dont la géographie a affecté la diffusion des religions et pourquoi certaines religions se sont propagées plus loin que d'autres (bouddhisme versus hindouisme).</li> <li>• En utilisant une carte, identifier les régions d'origine pour chacune des principales religions dans le monde (le judaïsme et le christianisme en Israël/Palestine, l'islam dans la péninsule arabique, l'hindouisme et le bouddhisme en Inde).</li> <li>• Expliquer les facteurs qui ont influencé la propagation de l'islam dans les royaumes de l'Afrique de l'Ouest (commerce, Mansa Musa).</li> </ul>
<b>6.2.7</b> Résumer les caractéristiques clés des anciens royaumes de l'Afrique de l'ouest (Ghana, Mali, et Songhaï)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les caractéristiques des royaumes de l'Afrique de l'Ouest (Ghana, Mali, Songhaï)</li> <li>• Expliquer comment le développement des royaumes de l'Afrique de l'Ouest a été influencé par le commerce avec différentes régions et comment le commerce se faisait (transsaharien, sel, or, diffusion culturelle, chameaux, caravanes)</li> <li>• Comparer et contraster les caractéristiques politiques, sociales, culturelles et économiques des royaumes de l'Afrique de l'Ouest sous certains dirigeants clés (Mali: Soundiata, Mansa Musa, Ibn Battuta. Songhaï: Sunni Ali, Askia Muhammad)</li> <li>• Discuter de la croissance et du déclin des royaumes de l'Afrique de l'Ouest du Ghana, du Mali et de Songhaï.</li> </ul>

<p><b>6.2.8</b> Identifier les caractéristiques clés des structures politiques, économiques et sociales des dynasties chinoises</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter des réalisations et découvertes notables des dynasties Zhou, Qin et Han de Chine (la poudre à canon, la fabrication du papier, l'impression, la boussole, la Grande Muraille de Chine, les soldats en terre cuite) et expliquer comment ces réalisations ont façonné chaque dynastie chinoise socialement, culturellement, économiquement et politiquement.</li> <li>• Discuter les structures sociales des dynasties Zhou, Qin et Han de Chine (roi/nobles/fermiers dans la dynastie Zhou, tyrannie et travail forcé chez les Qin, fermiers/marchands chez les Han avec disparités de richesse) et expliquer comment différentes structures sociales ont façonné chaque dynastie chinoise.</li> <li>• Comparer et contraster les dirigeants des dynasties Zhou, Qin et Han (Zhou: le roi Wu, Qin: l'empereur Shi Huangdi, Han : l'empereur Liu Bang, Han: l'empereur Wudi/Wu) et comment leurs philosophies ont façonné chaque dynastie (le mandat du Ciel, le Confucianisme, le service civil, la bureaucratie, le légalisme, l'autocratie, le taoïsme, la tyrannie).</li> <li>• Décrire le cycle dynastique et expliquer comment cela s'applique à la montée et au déclin des dynasties Zhou, Qin et Han de la Chine ancienne.</li> </ul>
<p><b>6.3.3</b> Comparer et contraster les frontières physiques et politiques des civilisations, des empires et des royaumes en utilisant des cartes et des globes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les principales caractéristiques physiques (étendues d'eau, chaînes de montagnes, déserts) qui ont influencé les frontières politiques.</li> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les frontières politiques et les principales villes de dynasties, de royaumes et d'empires de la Chine ancienne (Shang, Zhou, Qin, Han) et de l'Afrique de l'Ouest (Ghana, Mali, Songhaï), et expliquer les changements des frontières politiques au fil du temps.</li> </ul>
<p><b>6.4.1</b> Identifier et décrire les caractéristiques physiques et les conditions climatiques qui ont contribué aux premiers établissements humains dans les régions du monde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les principales caractéristiques physiques associées avec les dynasties de la Chine ancienne et les environs, y compris les étendues d'eau (la mer de Chine orientale, l'océan pacifique, le fleuve Yangtze, le fleuve Jaune/Huang He, la mer Jaune), les déserts (Gobi, Taklamakan) et les chaînes de montagnes (Himalayas).</li> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les principales caractéristiques physiques associées avec les royaumes de l'Afrique de l'ouest et les environs, y compris les étendues d'eau (l'océan atlantique, le lac Tchad, la mer Méditerranée, le fleuve Niger, le fleuve Sénégal), les déserts (Sahara) et les chaînes de montagnes (Atlas).</li> <li>• Expliquer comment les caractéristiques physiques et les conditions climatiques ont influencé la colonisation y compris les principales villes qui ont été établies dans la Chine ancienne (Anyang, Changzhou, Dunhuang, Hao, Luoyang) et en Afrique de l'Ouest (Djenné, Gao, Koumbi, Saleh, Tombouctou).</li> </ul>
<p><b>6.4.2</b> Expliquer comment les schémas migratoires mondiaux et la diffusion culturelle ont influencé l'établissement humain</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les liens entre les routes commerciales, la diffusion culturelle et les établissements dans les dynasties chinoises et les royaumes de l'Afrique de l'ouest (la route de la soie, Tombouctou, le commerce transsaharien).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expliquer comment les interactions le long de la route de la soie ont influencé les échanges d'idées et la technologie parmi les Asiatiques et les Européens (la construction navale, la poudre à canon, les connaissances mathématiques et scientifiques).</li> </ul>
<b>6.4.3</b> Expliquer le lien entre la géographie physique et son influence sur le développement de la civilisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expliquer l'importance de la géographie et de l'environnement pour le développement des sociétés en Afrique de l'Ouest (Mali, Songhaï, et Ghana).</li> <li>Expliquer le lien entre la géographie physique et le développement des dynasties de la Chine ancienne et les royaumes de l'Afrique de l'Ouest (l'isolation de la Chine ancienne, les ressources abondantes influencent la gestion des populations dans les royaumes ouest-africains).</li> <li>Expliquer comment la géographie a affecté le commerce pour les royaumes de l'Afrique de l'Ouest et pour les dynasties chinoises (la route de la soie, le commerce transsaharien).</li> </ul>
<b>6.6.1</b> Expliquer l'impact de la spécialisation professionnelle sur le développement des civilisations	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expliquer comment la spécialisation professionnelle est liée à la classe sociale dans la Chine ancienne.</li> </ul>
<b>6.6.2</b> Analyser la progression du troc à l'échange monétaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser les avantages du commerce monétaire sur la route de la soie et les raisons pour lesquelles le troc a été remplacé par l'échange monétaire.</li> <li>Analyser la progression du troc à l'échange monétaire dans les dynasties chinoises et dans les royaumes de l'Afrique de l'ouest (utilisation de coquillages, d'objets et de pièces comme monnaie), y compris les avantages d'un échange monétaire par rapport au troc.</li> </ul>
<b>6.6.3</b> Décrire la motivation économique pour l'expansion du commerce et des conquêtes territoriales dans les civilisations du monde en utilisant des concepts économiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser des termes économiques pour expliquer pourquoi les dynasties de la Chine ancienne et les royaumes de l'Afrique de l'ouest ont développé le commerce (les termes incluent: les biens, les services, les producteurs, les consommateurs, l'offre, la demande, la rareté, la pénurie, le surplus, les marchés, l'import et l'export).</li> <li>Expliquer la motivation pour le commerce en utilisant la route de la soie (la demande de soie chinoise pour sa rareté dans d'autres civilisations, l'ouverture d'accès à de nouveaux marchés autre part.)</li> <li>Expliquer les raisons de l'expansion du commerce par les royaumes de l'Afrique de l'ouest du Ghana, du Mali et de Songhaï et les avantages de l'expansion du commerce.</li> </ul>
<b>6.6.4</b> Expliquer comment le développement du commerce et la taxation ont influencé la croissance économique dans le monde antique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser l'influence de la route de la soie sur les dynasties chinoises et discuter qui a voyagé sur la route de la soie et dans quel but.</li> <li>Discuter comment le commerce sur la route de la soie était lié au développement des classes sociales dans la Chine ancienne.</li> <li>Expliquer les raisons et les effets du commerce et de la taxation concernant les royaumes de l'Afrique de l'Ouest, du Ghana, du Mali et de Songhaï.</li> </ul>



<p><b>6.1.1</b> Produire un texte clair et cohérent pour une variété de tâches, d'objectifs et d'audiences en accomplissant les tâches suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire une recherche historique</li> <li>• Evaluer une grande variété de sources primaires et secondaires</li> <li>• Comparer et contraster une variété de points de vue</li> <li>• Déterminer le sens de mots et de phrases issus de textes historiques</li> <li>• Utiliser la technologie pour faire une recherche, [roduire ou publier un travail écrit</li> </ul>	<p><i>Options pour aborder 6.1.1 dans l'unité 3:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser la technologie pour rechercher les impacts du commerce en Afrique de l'ouest et en Chine ancienne.</li> <li>• Analyser les artéfacts d'Asie du sud-est/d'Inde pour répondre aux questions à propos de l'origine et de la diffusion des religions orientales.</li> <li>• Comparer et contraster les impacts du commerce sur les empires de l'Afrique de l'ouest et les civilisations asiatiques.</li> <li>• Produire des écrits argumentés au sujet de la nécessité du commerce dans l'avancée des civilisations.</li> </ul>
<p><b>6.1.2</b> Construire et interpréter une chronologie parallèle d'événements clés du monde antique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer des chronologies parallèles entre l'Afrique de l'ouest et les dynasties de Chine y compris la montée et le déclin des dynasties de Shang, Zhou, Qin et Han de Chine, et la montée et le déclin des empires du Mali, de Songhaï et du Ghana.</li> <li>• Créer une frise chronologique en utilisant les dates appropriées, y compris avant notre ère et de notre ère</li> </ul>
<p><b>6.1.3</b> Analyser les informations de sources primaires et secondaires pour répondre à des questions basées sur un document</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser des écrits et des artéfacts de civilisations ouest africaines pour répondre aux questions à propos de l'impact du commerce sur chaque empire.</li> <li>• Analyser des écrits et des artéfacts de dynasties chinoises pour répondre aux questions à propos des facteurs qui ont façonné chaque dynastie.</li> </ul>
<p><b>6.1.4</b> Identifier et and comparer les mesures du temps pour comprendre la chronologie historique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des ères et des périodes de temps historiques (périodes des états en guerre).</li> <li>• Revoir les termes reliés aux mesures du temps selon les besoins (avant notre ère, de notre ère, vers ou env.)</li> <li>• Examiner les frises chronologiques au sujet des contenus essentiels de l'unité 4 en reconnaissant les mesures de temps, la répartition en périodes, la chronologie, la localisation, la distance et la durée.</li> </ul>
<p><b>6.3.1</b> Identifier et étiqueter les principales lignes de latitude et longitude en utilisant un planisphère ou un globe pour déterminer les zones climatiques et les fuseaux horaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revoir la localisation des principales lignes de latitude (équateur, tropique du Capricorne, tropique du Cancer, cercle arctique), des zones climatiques et types de climats (tropical, sec, doux, continental, polaire) et le lien entre la latitude et le climat selon les besoins.</li> <li>• Utiliser une carte climatique, décrire le(s) type(s) de climat(s) présent(s) en Chine et en Afrique de l'ouest.</li> <li>• Revoir les fuseaux horaires selon les besoins.</li> </ul>

<p><b>6.3.2</b> Identifier les coordonnées de latitude et de longitude pour déterminer la localisation ou le changement de localisation</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revoir comment trouver la latitude et la longitude si nécessaire en utilisant des cartes pour identifier des coordonnées de latitude et de longitude pour des localisations importantes pour les dynasties de la Chine ancienne et pour les royaumes de l’Afrique de l’ouest et reconnaître les hémisphères, les continents et les océans.</li></ul>
<p><b>6.3.4</b> Déterminer les schémas migratoires dans le monde et les tendances de la population en interprétant des cartes, des diagrammes et des graphiques</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliser des cartes pour analyser les schémas migratoires pour les dynasties de Chine et les royaumes de l’Afrique de l’ouest.</li></ul>

## Contenu pédagogique de l'unité quatre

**Sujet un :** Civilisations asiatiques (6.1.1, 6.1.3-4, 6.2.6, 6.2.8, 6.3.1-4, 6.4.2-3, 6.6.3-4)

**Connexions avec la problématique de l'unité :** Les élèves examinent les caractéristiques sociales, politiques et économiques des dynasties chinoises. Les élèves étudient l'origine et la diffusion des religions orientales. Les élèves étudient aussi l'importance de la route de la soie.

**Durée de la séquence :** 18 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Eastern Religions](#) (Religions orientales)
- [Chinese Dynasties](#) (Dynasties chinoises)

**Pour approfondir des questions clés :**

- Quel impact les croyances religieuses ont-elles sur les structures sociales et politiques ?
- Comment la Chine a-t-elle changé sous le contrôle de différentes dynasties ?
- Comment le commerce, à savoir le système commercial de la route de la soie, a-t-il affecté la Chine ?
- Quel impact le commerce, à savoir le système commercial de la route de la soie, a-t-il eu sur la Chine ?

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

- Les élèves complètent les colonnes "Hindouisme" et "Bouddhisme" du tableau [World Religions organizer](#) (Religions du monde), qui peut être repris pour une note.
- Les élèves participent à diverses discussions en classe. Utiliser un tableau d'observation de la discussion [discussion tracker](#) pour garder la trace des contributions des élèves aux discussions et utiliser cette information pour attribuer une note aux élèves. (ELA/Literacy Standards: SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves écrivent un résumé des similarités et des différences entre l'Hindouisme et le Bouddhisme. Noter les réponses écrites en utilisant la partie "problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). (ELA/Literacy Standards: W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves écrivent un paragraphe expliquant comment la géographie physique de l'hémisphère oriental a affecté le développement et la diffusion des cinq religions principales du monde. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). (ELA/Literacy Standards: W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves complètent le tableau [Chinese Dynasties organizer](#) (Dynasties chinoises) qui peut être repris pour être noté.
- Les élèves travaillent en groupes pour rechercher des informations sur une des dynasties chinoises. Diverses parties du travail de recherche peuvent être notées, comme la prise de notes à partir des sources. (ELA/Literacy Standards: W.6.7-9)
- Les élèves écrivent un paragraphe décrivant les impacts de la route de la soie sur les sociétés. Noter la réponse construite écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). (ELA/Literacy Standards: W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)

## Grade 6 : Fiche pédagogique : Les religions orientales

### Unité quatre : Civilisations en Afrique et en Asie : Expansion du commerce, Sujet un : Civilisations asiatiques

**Objectifs de la séquence** : Les élèves examinent l'origine et la diffusion de l'Hindouisme et du Bouddhisme ainsi que l'impact que ces religions ont eu sur la société.

**Durée de la séquence** : 5 séances

**Matériel** : Cartes: [Latitude and Longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes), [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique), [Time Zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires), [Climate map](#) (planisphère avec zones climatiques), [Labeled Physical map](#) (planisphère des régions physiques), [Major rivers](#) (Principaux fleuves), [Mountain ranges](#) (Chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (planisphère vierge), tableau : "Religions du monde" ([vierge](#) et [complété](#)), documents: [Introduction to Hinduism](#) (Introduction à l'hindouisme), [History of Hinduism](#) (Histoire de l'hindouisme), [Hinduism](#) (L'hindouisme), [Polytheism](#) (Le polythéisme), [Origins of Hinduism map](#)(carte des origines de l'hindouisme), [Buddhism: Basic Beliefs](#) (Le bouddhisme: croyances fondamentales), [The Enlightenment of the Buddha](#), L'illumination du Bouddha ([vierge](#) et [complété](#)), [The Spread of Hinduism and Buddhism](#) (La diffusion de l'hindouisme et du bouddhisme).

#### Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans les unités précédentes, on a comparé les principales religions monothéistes du monde - le judaïsme, le christianisme et l'islam, puis on a discuté les aspects communs et uniques de leurs traditions religieuses. Dans cette tâche, nous allons examiner deux autres grandes religions du monde, toutes deux originaires d'Asie orientale- l'hindouisme et le bouddhisme."
2. Donner à chaque élève accès à une carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Revoir les concepts de parallèles et méridiens avec les élèves ainsi que les principales lignes de latitude et de longitude et comment lire une carte de latitude et longitude.
3. Déterminer si on veut que les élèves travaillent indépendamment ou en binômes et afficher les coordonnées suivantes: latitude et longitude : 20°N, 80°E
4. Dire aux élèves d'identifier la localisation en utilisant la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Les élèves qui ont du mal à exécuter cette compétence devraient pouvoir bénéficier d'une intervention supplémentaire ou d'exercices supplémentaires [additional practice](#) selon les besoins.
5. Revoir les principales composantes d'une carte avec les élèves :
  - a. Titre - Demander aux élèves de montrer et d'identifier le titre de leur carte
  - b. Rose des vents - Demander aux élèves de dessiner une rose des vents avec les points cardinaux et les directions intermédiaires sur la carte
  - c. Légende - revoir le concept
6. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes) pour revoir les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère du tableau sur la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique). Ensuite, demander aux élèves d'identifier l'Inde sur la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Demander aux élèves de dessiner l'équateur et le premier méridien dans le cercle dans la section hémisphère du tableau sur la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique) et dessiner un "X" pour indiquer la localisation approximative de l'Inde. Dire aux élèves d'écrire les hémisphères dans lesquelles l'Inde est située (nord et est) dans la section hémisphère du tableau sur la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique).
7. Distribuer ou afficher une carte [time zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires). Revoir le concept de fuseaux horaires, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont présents dans la

- partie du monde qui leur a été assignée et de l'écrire sur la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique).
8. Demander : "Si une personne moderne vivant à Rome, en Italie appelait son ami à Kolkata, en Inde à 10 du matin (heure à Rome), quelle heure serait-il à Kolkata quand l'ami répondra au téléphone ? NOTE: l'astérisque indique que l'Inde inclut 30 minutes supplémentaires dans son fuseau horaire."
  9. Montrer aux élèves comment décomposer la question, puis laisser le temps aux élèves de consulter la carte affichée [time zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires) et de déterminer leur réponse. Demander à un élève de partager sa réponse (2:30pm), puis demander à un autre élève de s'approcher de la carte pour illustrer comment la solution a été déterminée, y compris les 30 minutes supplémentaires pour le fuseau horaire de l'Inde.
  10. Distribuer ou afficher une carte [climate map](#) (planisphère des zones climatiques). Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la partie du monde qui leur a été assignée et l'écrire sur la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique).
  11. Distribuer des crayons gras ou des crayons de couleur pour que les élèves puissent légèrement colorier les zones climatiques sur leurs cartes. Dire aux élèves de créer une légende des régions climatiques de la Mésopotamie dans la section des zones climatiques du tableau de la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique).
  12. Donner le temps aux élèves de faire une recherche ([research](#)) sur leurs zones climatiques (le site web de recherche est plus détaillé que la carte climatique, mais les élèves devraient être capables d'identifier leurs zones climatiques, montrer si nécessaire). Encourager les élèves à rechercher en utilisant les onglets pour chaque zone climatique pour la partie du monde qui leur a été assignée pour trouver les caractéristiques de chaque zone climatique y compris la température, les plantes et animaux communs, etc.
  13. Montrer et discuter les définitions de cartes [political](#) (politique) et [physical](#) (physique) avec les élèves.
  14. Demander aux élèves de consulter la carte [labeled physical map](#) (carte physique) et d'ajouter les grands fleuves / [major rivers](#) et les chaînes de montagnes / [mountain ranges](#) présents en Mésopotamie sur leur carte avec un marqueur ou un sharpie. Dire aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau sur la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisations du sud asiatique).
  15. Mener une discussion dans laquelle les élèves prédisent l'impact du climat sur les établissements humains dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à donner des preuves provenant de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
    - a. Qu'est-ce qui attirerait un groupe d'hommes à s'établir dans cette zone ?
    - b. Quelles zones climatiques ont les meilleures conditions pour l'établissement humain ?
    - c. Quelles caractéristiques physiques attireraient ou détourneraient l'établissement humain ?
  16. Projeter la carte [blank map of the world](#) (planisphère vierge) au tableau. Demander aux élèves d'identifier sur le planisphère projeté les endroits où ils pensent qu'un établissement humain pourrait avoir lieu.
  17. Demander aux élèves de développer un texte argumenté pour identifier la région du globe qui présente le meilleur environnement pour qu'un établissement humain se développe ? Les élèves devraient faire référence aux caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse, et inclure des détails du matériel utilisé et des discussions de classe. Noter les paragraphes en utilisant la partie "Problématique" de la grille d'évaluation [claims rubric](#).
  18. Demander aux élèves de prendre leur tableau [World Religions organizer](#) (Religions du monde) des unités précédentes.
  19. Diviser les élèves en groupes selon la technique du "jigsaw"\* et assigner à un élève de chaque groupe l'une des sources.
    - a. [Introduction to Hinduism](#) / Introduction à l'hindouisme
    - b. [History of Hinduism](#) / Histoire de l'hindouisme (seulement l'introduction)
    - c. [Hinduism](#) /Hindouisme

d. [Polytheism](#) / Polythéisme

*\*Le jigsaw est une manière de diviser la classe, d'abord en groupes d'expertise, puis en groupes d'explications (composés d'élèves de chaque groupe d'expertise). Pendant l'activité, les élèves lisent un texte sur leur sujet d'expertise puis ils en discutent avec leur groupe. Ensuite, ils intègrent des groupes d'explications dans lesquelles ils présentent les informations qu'ils ont apprises dans leur groupe d'expertise aux élèves qui travaillaient sur un sujet différent. Le but est l'apprentissage coopératif.*

20. Demander aux élèves de lire leur texte assigné selon leur groupe d'experts. Pendant la lecture, leur demander de prendre des notes des détails clés qui pourront être partagées avec leur groupe.
21. Après avoir complété la lecture, permettre aux élèves de travailler dans leurs groupes d'experts pour consolider leurs notes et déterminer la meilleure façon de partager leurs informations avec les groupes de base. Dire aux élèves d'écrire les informations qu'ils ont apprises avec leur texte dans la colonne appropriée du tableau [World Religions organizer](#) (Religions du monde).
22. Demander à chaque élève de retourner dans leur groupe de base. Donner du temps aux élèves pour qu'ils puissent présenter leurs informations à leur groupe de base. Pendant que les élèves partagent dans leurs groupes de base, leur demander d'écrire les informations pour compléter la colonne 'Hindouisme' du tableau [World Religions organizer](#) (Religions du monde).
23. Définir *polythéisme* avec les élèves.
24. Mener une discussion à propos de l'Hindouisme. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à donner des preuves provenant de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. La question peut inclure:
  - a. Qu'est-ce qui rend l'hindouisme polythéiste, et comment se compare-t-il aux croyances monothéistes du Proche-Orient ancien (judaïsme, christianisme et islam) ?
  - b. Quelles sont les principales croyances de l'hindouisme, et comment se comparent-elles aux croyances monothéistes du Proche-Orient ancien ?
  - c. Comment les Hindous pratiquent-ils leurs croyances, et comment cette pratique se compare-t-elle aux pratiques des croyances monothéistes du Proche-Orient ancien ?
  - d. Quel rôle penses-tu que la géographie ou le climat a joué dans la formation de certaines croyances védiques/hindoues, comme la réincarnation ?
25. Afficher la carte [origins of Hinduism map](#) (Origines de l'hindouisme) et demander aux élèves d'étiqueter la zone sur leur carte avec un marqueur ou un sharpie. Dire aux élèves d'ajouter des symboles dans les sections caractéristiques politiques et principales civilisations dans le tableau de la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisation du sud asiatique).
26. Demander aux élèves de compléter la tâche [Caste System](#) (Système de caste) pour évaluer comment la société hindoue était organisée.
27. Dire : "Maintenant que nous avons analysé un exemple d'une foi polythéiste orientale, nous allons comparer ces connaissances à d'autres religions orientales originaires de la même région que l'hindouisme."
28. Dire aux élèves de prendre leur fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisation du sud asiatique).
29. Afficher la carte [origins of Buddhism map](#) (Origines du bouddhisme) et demander aux élèves d'étiqueter la zone d'origine du bouddhisme sur leur carte avec un marqueur ou un sharpie. Dire aux élèves d'ajouter des symboles dans les sections caractéristiques politiques et principales civilisations dans le tableau de la fiche [South Asian Civilizations](#) (Civilisation du sud asiatique).
30. Dire aux élèves de prendre leur tableau [World Religions organizer](#) (Religions du monde).
31. Demander aux élèves d'annoter la fiche [Buddhism: Basic Beliefs](#) (Le bouddhisme: croyances fondamentales) en utilisant une procédure établie en classe pour acquérir une compréhension générale du Bouddhisme. Pendant qu'ils lisent, dire aux élèves d'écrire les informations dans la colonne du Bouddhisme du tableau.



32. Dire aux élèves de regarder la vidéo suivante [Enlightenment of the Buddha](#) (L'illumination du Bouddha) et de compléter la fiche [Enlightenment of the Buddha worksheet](#) (L'illumination du Bouddha). Après avoir regardé la vidéo, donner le temps aux élèves pour compléter leur fiche, y compris les questions de réflexion au bas de la fiche.
33. Dire aux élèves de continuer à travailler en binôme pour créer un diagramme Venn comparant les croyances de l'hindouisme et du bouddhisme. Dire aux élèves d'utiliser leur tableau [World Religions organizer](#) (Religions du monde) pour référence.
34. Dire aux élèves de travailler avec un partenaire pour étudier [The Spread of Hinduism and Buddhism](#) (La diffusion de l'hindouisme et du bouddhisme) et répondre aux questions qui accompagnent.
35. Mener une discussion dans laquelle les élèves analysent ce qu'ils ont appris à propos des deux religions orientales. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves provenant de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Pensez à toutes les cultures que nous avons étudiées jusqu'à présent, de la Mésopotamie à la fin de l'Empire romain. Était-ce plus naturel pour une ancienne civilisation de développer un système de croyance monothéiste ou polythéiste ?
  - b. Quelles idées sont communes à l'hindouisme et au bouddhisme ?
  - c. Afficher la carte [Spread of Hinduism and Buddhism map](#) (carte de la diffusion de l'hindouisme et du bouddhisme). Pourquoi pensez-vous que le bouddhisme s'est diffusé plus loin en dehors de l'Inde que l'hindouisme ?
  - d. Rejouer [The Spread of Hinduism and Buddhism](#) (La diffusion de l'hindouisme et du bouddhisme). Comment la géographie a-t-elle impacté la propagation du bouddhisme en Asie centrale, orientale et en Asie du sud-est ?
  - e. Expliquer aux élèves que l'Inde avait un Grand Empire bouddhiste et un Grand Empire hindou. Afficher la carte [map of Indian Empires](#) (carte des Empires indiens). Expliquer aux élèves que l'Empire Maurya était bouddhiste et que l'Empire Gupta était hindou. Demander: "Comment la géographie a-t-elle impacté l'expansion de chaque empire ?"
  - f. Quel rôle pensez-vous que le commerce a joué dans l'expansion des Empires indiens et des religions?
36. Afficher la carte [labeled physical map of the world](#) (planisphère physique). Monter, ou demander aux élèves d'identifier, d'où chacune des religions principales est originaire sur le globe (judaïsme et christianisme en Israël/Palestine, islam dans la péninsule arabique, hindouisme et bouddhisme en Inde).
37. Dire aux élèves d'écrire un paragraphe expliquant comment la géographie physique de l'hémisphère est affecté le développement et la diffusion des cinq religions principales du monde. Dire aux élèves de citer des caractéristiques physiques spécifiques dans leur réponse. Noter en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#).



**Civilisations d'Asie du Sud**

Lieu (hémisphères)		Principales zones climatiques	
Principales caractéristiques physiques		Principales caractéristiques politiques	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Principales civilisations dans cette région	



**Religions du monde**

	Judaïsme	Hindouisme	Bouddhisme	Christianisme	Islam
<b>Textes importants</b>					
<b>Personnes importantes</b>					
<b>Lieux importants</b>					
<b>Croyances et pratiques</b>					

**Religions du monde (complété)**

Notes	Judaïsme	Hindouisme	Bouddhisme	Christianisme	Islam
<b>Textes importants</b>		Vedas	Sutras		
<b>Personnes importantes</b>		inconnu	Siddartha Gautama/ "le Bouddha"		
<b>Lieux importants</b>		la vallée de l'Indus	la vallée du Gange		
<b>Croyances et pratiques</b>		polythéistie  karma, dharma réincarnation adoration de divinités Fêtes -Holi, Diwali prières dans les temples, sanctuaires	non-théiste  quatre nobles vérités méditation du Chemin Octuple, réincarnation, karma prières dans les temples, sanctuaires		

## L'hindouisme<sup>18</sup>

Contrairement à d'autres traditions religieuses, l'hindouisme ne trouve pas son origine dans un seul fondateur, un seul livre ou un seul moment dans le temps. L'hindouisme contient de nombreuses croyances, philosophies et points de vue différents, pas toujours consistants les uns avec les autres. Ces contradictions apparentes ne frappent que ceux qui ne sont pas familiers avec cette tradition : la vision introspective hindoue affirme que l'Unité s'exprime sous de nombreuses formes différentes.

L'hindouisme est souvent qualifié comme religion, mais c'est en fait plus que cela : c'est un corps socio-religieux vaste et complexe qui, en quelque sorte, reflète la complexité de la société indienne. Une géographie riche, de nombreuses langues et dialectes, beaucoup de croyances différentes, une diversité raciale, tous ces éléments ont façonné l'hindouisme et l'ont rendu aussi hétérogène. Le manque d'une autorité religieuse unificatrice et l'absence totale d'un livre revendiquant la vérité suprême et de dogmes ont également contribué à la diversité de l'hindouisme. Il est juste de mentionner que même les textes que l'on trouve dans l'hindouisme revendiquant une sorte d'inspiration divine ne déclarent pas leur point de vue meilleur que tout autre, et ils existent ensemble de manière tolérante. Les nombreuses manifestations de l'hindouisme vont de philosophies hautement intellectuelles concernant de nombreuses et déconcertantes préoccupations métaphysiques, en passant par de nombreux rituels, des exercices mentaux et physiques tels le yoga, jusqu'à de simples contes et légendes presque enfantins.

Cette tradition nous est parvenue des temps préhistoriques. Les fondations de l'hindouisme peuvent être trouvées dans les enseignements d'anciens sages anonymes ou *rishis*, qui, à l'origine, étaient transmis oralement. On connaît peu de choses à propos de l'hindouisme au-delà de ce qui peut être appris avec les Vedas, une collection d'hymnes et d'autres textes rituels composés à différentes périodes. Ces textes contiennent beaucoup de matériel, y compris les enseignements des premiers stades. La plus vieille preuve de pratiques religieuses en Inde date d'approximativement 5500 avant notre ère. C'est une erreur de réduire l'hindouisme primitif à la religion védique: il y avait de nombreuses traditions religieuses non-védiques de l'hindouisme primitif qui n'ont laissé aucun texte ancien et qui peuvent être connues dans une certaine mesure par des preuves archéologiques.

---

<sup>18</sup> Ce passage est extrait d'un texte de Cristian Violatti, qui est sous la licence [Creative Commons Attribution License](http://www.ancient.eu/hinduism/). Le texte original est disponible à <http://www.ancient.eu/hinduism/>.

## Polythéisme<sup>19</sup>

### BEAUCOUP EST MIEUX QU'UN

Les religions abrahamiques sont dominées par la notion qu' Un est mieux que plusieurs: un seul dieu, un livre, un fils, une église, une nation de Dieu. Dans l'hindouisme, plus il y en a, mieux c'est: plusieurs dieux, plusieurs livres, plusieurs sages, plusieurs perceptions.

Dans cette communauté grandissante de dieux et déesses sans fin, les rôles des dieux et même leur hiérarchie sont en quelque sorte diffus. Certains dieux ont plus d'attention que d'autres et différents récits suggèrent différentes hiérarchies. Les dieux olympiens, qui avaient une hiérarchie claire, peuvent paraître plus avides et envieux comparés aux dieux tolérants de l'hindouisme.

Agni, Indra, Shiva, Brahma, Vishnu et Ganesh ne sont que quelques exemples de dieux hindous très importants qui étaient considérés à des époques différentes et par des sectes différentes comme les dieux les plus importants. Shiva, Vishnu et Brahma faisaient partie d'une sainte trinité hindou (trimurti). Shiva est parfois associé au processus de destruction et Vishnu comme le créateur qui prend les restes détruits par Shiva pour régénérer ce qui a été détruit. Pour la secte hindoue Ganapatiya, Ganesh est la divinité la plus importante. Ganesh est très reconnaissable avec sa tête d'éléphant et son corps humain, représentant respectivement l'âme (*atman*) et le physique (*maya*). Il est aussi le mécène des écrivains, des voyageurs, des étudiants, du commerce et des nouveaux projets (pour lesquels il enlève les obstacles du chemin), et il aime les sucreries, au léger détriment de sa silhouette.



Krishna manifestant sa pleine gloire à Arjuna

<sup>19</sup> Ce passage est extrait d'un texte de Cristian Violatti, qui est sous la licence [Creative Commons Attribution License](http://www.ancient.eu/hinduism/). Le texte original est disponible à <http://www.ancient.eu/hinduism/>.

**L'illumination du Bouddha**

Étapes de la vie de Siddhartha Gautama	Quelles connaissances Siddhartha acquiert-il à chaque expérience de sa vie ?
La vie de palais en tant que jeune prince	
Voyage dans les rues	
Avec les hommes sages dans la forêt	
Quand on lui présente une offrande alors qu'il médite seul	
En tant qu'être illuminé	

**Décrivez les deux points de vue présentés dans la vidéo :**

**Le narrateur :**

**Le Bouddha :**

**A quelle perspective vous identifiez-vous, et laquelle croyez-vous être plus véridique ? Expliquez pourquoi.**





L'illumination du Bouddha (complété)

Étapes de la vie de Siddhartha Gautama	Quelles connaissances Siddhartha acquiert-il à chaque expérience de sa vie ?
La vie de palais en tant que jeune prince	<i>Ne connaît que le plaisir ; ne comprend pas le monde extérieur ou la souffrance</i>
Voyage dans les rues	<i>Apprend que les hommes souffrent et que le confort et la richesse cachent cette vérité, mais ne la résolvent pas</i>
Avec les hommes sages dans la forêt	<i>Apprend que la souffrance est une forme de sacrifice qui apportera la paix</i>
Quand on lui présente une offrande alors qu'il médite seul	<i>Apprend que la souffrance n'apporte pas la paix</i>
En tant qu'être illuminé	<i>Découvre une voie intermédiaire - que la paix peut être atteinte en se déconnectant de ses désirs du monde et en apprenant à être satisfait dans un état d'existence avec le monde</i>

Décrivez les deux points de vue présentés dans cette vidéo :

Le narrateur : *très négatif; pense que Siddhartha va échouer et que ses efforts sont en vain*

Le Bouddha : *persévérant; croit continuellement qu'il peut réussir s'il continue d'essayer et n'a pas peur d'abandonner ses manières d'agir et d'essayer une autre approche*

A quelle perspective vous identifiez-vous, et laquelle croyez-vous être plus véridique ? Expliquez pourquoi.

*Je ne pense pas que je choisirais jamais d'abandonner la richesse et le confort pour la pauvreté ou la famine, ou d'abandonner la vie dans un palais pour vivre dans une forêt, donc je m'identifie avec le narrateur, mais je pense que le Bouddha est plus véridique parce que la perspective du narrateur ferait que l'on abandonne ou que l'on n'essaie pas alors que la perspective du Bouddha permet à chacun de trouver le bonheur.*

## Grade 6 Fiche pédagogique : Les dynasties chinoises<sup>20</sup>

Unité quatre : Civilisations en Afrique et en Asie : Expansion du commerce, Sujet un : Civilisations asiatiques

**Objectifs de la séquence** : Les élèves étudient la montée et la chute des dynasties de la Chine ancienne. Les élèves explorent aussi les réalisations des dynasties de la Chine ancienne.

**Durée suggérée de la séquence** : 13 séances

**Matériel** : Cartes : [Latitude and Longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes), [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est), [Time Zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires), [Climate map](#) (planisphère avec zones climatiques), [Labeled Physical map](#) (planisphère avec régions physiques), [Major rivers](#) (Principaux fleuves), [Mountain ranges](#) (Chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (planisphère vierge), tableau: "Dynasties chinoises" ([vierge](#) et [complété](#)), documents : [Fall of the Qin Dynasty](#) (Chute de la dynastie Qin), [Ancient Chinese Dynasties: Advancements and Achievements](#) (Dynasties de la Chine ancienne : progrès et réalisations), [Silk Road Video](#) (vidéo sur le route de la soie), [Silk Road Trade Routes Map](#) (carte des routes commerciales de la route de la soie), [Excerpt from Travels of Marco Polo](#) (extrait de *Voyages de Marco Polo*), [Excerpt from Suleiman](#) (extrait de *Sulayman*), [Excerpt from Letter to the West](#) (extrait de *Lettre ouverte à l'Occident*), [Excerpt from "The Great Silk Road"](#) (extrait de "La grande route de la soie"), [Excerpt from "The Legacy of the Silk Road"](#) (extrait de "L'héritage de la route de la soie"), tableau : "Caractéristiques des civilisations" ([vierge](#) et [complété](#))

### Déroulement de la séquence:

1. Donner à chaque élève accès à une carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Revoir les concepts de parallèles et méridiens avec les élèves ainsi que les principales lignes de latitude et de longitude et comment lire une latitude et une longitude sur une carte.
2. Déterminer si on veut que les élèves travaillent indépendamment ou en binômes et afficher les coordonnées de latitude et de longitude suivantes: 30°N, 110°E
3. Dire aux élèves d'identifier la localisation en utilisant la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Les élèves qui ont du mal à exécuter cette compétence devraient pouvoir bénéficier d'une intervention supplémentaire ou d'exercices supplémentaires / [additional practice](#) selon les besoins.
4. Revoir les principaux composants d'une carte avec les élèves :
  - a. Titre - Demander aux élèves de montrer et d'identifier le titre de leur carte
  - b. Rose des vents - Demander aux élèves de dessiner une rose de vents avec les points cardinaux et les directions intermédiaires sur la carte
  - c. Légende - revoir le concept
5. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes) pour revoir les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère du tableau sur la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est). Ensuite, demander aux élèves d'identifier l'Inde sur la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Demander aux élèves de dessiner l'équateur et le premier méridien dans le cercle dans la section hémisphère du tableau sur la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est) et dessiner un "X" pour indiquer la localisation approximative de l'Inde. Dire aux élèves d'écrire les hémisphères dans lesquelles l'Inde est située (nord et est) dans la section hémisphère du tableau sur la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est).
6. Distribuer ou afficher une carte [time zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires). Revoir le concept de fuseaux horaires, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont présents dans la

<sup>20</sup> This task is adapted from the [Silk Road 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.

partie du monde qui leur a été assignée et de l'écrire sur la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est).

7. Dire : "Si une personne moderne vivant à Kolkata, en Inde appelait son ami à Shanghai, en Chine à 20 (heure à Kolkata), quelle heure serait-il à Shanghai quand l'ami répondrait au téléphone ? Rappel: le fuseau horaire de l'Inde est 30 minutes."
8. Montrer aux élèves comment décomposer la question, puis laisser le temps aux élèves pour se référer à la carte affichée [time zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires) et déterminer leur réponse (22h30). Demander à un élève de partager sa réponse, puis demander à un autre élève de s'approcher de la carte pour illustrer comment la solution a été trouvée.
9. Distribuer ou afficher une carte [climate map](#) (planisphère avec zones climatiques). Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la partie du monde qui leur a été assignée et l'écrire sur la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est).
10. Distribuer des crayons gras ou des crayons de couleur pour que les élèves puissent légèrement colorier les zones climatiques sur leurs cartes. Dire aux élèves de créer une légende des régions climatiques de la Chine dans la section des zones climatiques du tableau sur la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est).
11. Donner le temps aux élèves de faire une recherche / [research](#) sur leurs zones climatiques (le site web de recherche est plus détaillé que la carte climatique, mais les élèves devraient être capables d'identifier leurs zones climatiques, montrer si nécessaire). Encourager les élèves à rechercher en utilisant les onglets pour chaque zone climatique pour la partie du monde qui leur a été assignée pour trouver les caractéristiques de chaque zone climatique y compris la température, les plantes et animaux communs, etc.
12. Montrer et discuter les définitions de cartes [political](#) (politique) et [physical](#) (physique) avec les élèves.
13. Demander aux élèves de se référer à la carte [labeled physical map](#) (carte physique) et ajouter les grands fleuves / [major rivers](#) et les chaînes de montagnes / [mountain ranges](#) présents en Chine sur leur carte avec un marqueur ou un sharpie. Dire aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau sur la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est).
14. Mener une discussion dans laquelle les élèves prédisent l'impact du climat sur les établissements humains dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à donner des preuves provenant de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu'est-ce qui attirerait un groupe d'hommes à s'installer dans cette zone ?
  - b. Quelles zones climatiques ont les meilleures conditions pour l'établissement humain?
  - c. Quelles caractéristiques physiques attireraient ou détourneraient l'établissement humain?
15. Projeter une carte [blank map of the world](#) (planisphère vierge) au tableau. Demander aux élèves d'identifier sur le planisphère projeté où ils s'attendent qu'un établissement humain se produise.
16. Demander aux élèves de développer un argument pour identifier sur le globe la région qui présente le meilleur environnement pour qu'un établissement humain se développe. Les élèves devraient faire référence aux caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse, et inclure des détails de matériel utilisé et de discussions de classe. Noter les paragraphes en utilisant la partie "Problématique" de la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).
17. Diviser les élèves en groupes et assigner à chaque groupe une des dynasties chinoises.
  - a. Groupe 1 : [Shang](#)
  - b. Groupe 2 : [Zhou](#)
  - c. Groupe 3 : [Qin](#)
  - d. Groupe 4 : [Han](#)
18. Dire : "Chaque groupe va rechercher des informations sur une dynastie de la Chine ancienne pour examiner les caractéristiques de la civilisation et les réalisations de cette dynastie. Chaque groupe présentera ensuite ses découvertes."
19. Dire aux élèves de rechercher des informations sur leur dynastie assignée et de préparer une présentation pour leurs camarades de classe.

20. Une fois que les élèves ont mené leurs recherches, donner à chaque groupe une affiche et dire aux élèves de créer une affiche de présentation pour la visite de la galerie de classe. Observer les élèves pendant qu'ils créent leurs affiches et identifier un élève "expert" dans chaque groupe.
21. Donner aux élèves une copie du tableau [Chinese Dynasties organizer](#) (Dynasties chinoises). Pendant que les élèves font leur visite de la galerie de classe, dire aux élèves d'écrire les informations dans la bonne section du tableau [Chinese Dynasties organizer](#) (Dynasties chinoises).
22. Organiser les élèves de façon à ce que chaque membre d'un groupe soit devant une affiche différente dans la galerie. (Par exemple, s'il y a quatre membres dans le Groupe 1, un membre devrait être devant l'affiche de Shang (son affiche) pendant que les autres seraient devant les affiches de Zhou, Qin et Han. Au fur et à mesure que les élèves tournent, ils présenteront les informations de leur affiche.
23. Une fois que tous les élèves ont fini les rotations vers toutes les affiches de la galerie, appeler les élèves "experts" devant la classe et leur donner la possibilité de répondre à des questions pour clarifier certains points pour leurs camarades de classe.
24. Avant que les élèves présentent la dynastie Han, demander aux élèves de compléter la tâche [Fall of the Qin Dynasty](#) (Chute de la dynastie de Qin) pour déterminer comment la dynastie Qin Dynasty a pris fin.
25. Mener une discussion dans laquelle les élèves considèrent les réalisations des dynasties chinoises. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à donner des preuves tirées de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.  
Questions possibles:
  - a. Quelles ont été les principales réalisations de chacune des dynasties ?
  - b. Comment la géographie, le commerce ou la compétition militaire ont-ils eu un impact sur les réalisations de chacune des dynasties ?
  - c. Laquelle des dynasties a eu le plus grand impact sur la Chine ?
  - d. Comment la société moderne est-elle impactée par les réalisations des dynasties chinoises?
26. Dire aux élèves d'écrire une réponse au bas de la section du tableau [Chinese Dynasties organizer](#) (Dynasties chinoises) pour répondre à la question : Quelle dynastie pensez-vous a le plus amélioré la vie des Chinois de la Chine ancienne ?
27. Afficher la carte [Chinese Dynasties map](#) (carte des dynasties chinoises) et dire aux élèves d'ajouter toutes les caractéristiques politiques présentes dans la légende de leur carte avec un marqueur ou un sharpie. Dire aux élèves d'ajouter des symboles dans les sections caractéristiques politiques et civilisations principales dans le tableau de la fiche [East Asian Civilizations](#) (Civilisations de l'Asie de l'Est).
28. Dire: "Qu'est ce que le nom "route de la soie" laisse entendre à propos du réseau commercial ? Faire attention à l'implication de chacun des mots ("soie" and "route"), plutôt que juste la signification du nom lui-même."
29. Donner à chaque élève une copie de la carte [Silk Road Trade Routes Map](#) (carte des routes commerciales de la route de la soie).
30. Dire: "Que remarquez-vous à propos de la route de la soie ?" Noter : Les élèves devraient remarquer qu'il n'y a pas qu'une seule "route" mais plutôt un système étendu de routes commerciales.
31. Montrer aux élèves la vidéo [Silk Road Video](#) (Route de la soie) pour avoir une compréhension générale des routes commerciales connues sous le nom de "route de la soie".
32. Dire : "Nous allons maintenant observer quelques sources pour avoir un aperçu de la Route de la soie. En lisant les textes, essayez de trouver des informations pour vous aider à répondre à la question : "Qu'est-ce que la route de la soie?"
33. Donner aux élèves accès au document [Excerpt from "The Great Silk Road"](#) (extrait de "La grande route de la soie"). Dire aux élèves de lire [Excerpt from "The Great Silk Road"](#) (extrait de "La grande route de la soie") pour acquérir des connaissances supplémentaires sur les routes commerciales.
34. Donner à chaque élève une copie de [Excerpt from Travels of Marco Polo](#) (extrait de *Voyages de Marco Polo*), de [Excerpt from Suleiman](#) (extrait de *Sulayman*), et de [Excerpt from Letter to the West](#) (extrait de *Lettre ouverte à l'Occident*). Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour analyser les sources primaires en utilisant

le document [primary source analysis template](#) (Modèle pour l'analyse de source primaire). Après la lecture, donner aux élèves l'opportunité de discuter de leurs sources primaires et de clarifier leurs notes.

35. Dire aux élèves d'utiliser leur carte et les trois textes pour guider leur réflexion et mener une discussion sur la question : "Qui a voyagé sur la route de la soie et dans quel but?"
36. Donner à chaque élève une copie de [Excerpt from "The Legacy of the Silk Road"](#) (extrait de "L'héritage de la route de la soie"). Demander aux élèves d'annoter l'extrait en utilisant une stratégie de classe établie.
37. Demander aux élèves d'écrire un paragraphe sur l'impact de la route de la soie sur les sociétés chinoises et occidentales. Dire aux élèves de citer des caractéristiques physiques spécifiques dans leur réponse. Noter en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). Dans leur réponse écrite, demander aux élèves d'aborder les points suivants :
  - a. l'impact du commerce sur la diffusion culturelle entre l'est et l'ouest.
  - b. l'impact de la géographie sur la vitesse à laquelle le commerce a été effectué.
  - c. l'impact de la technologie sur la manière dont le commerce a été effectué.
38. Donner à chaque élève une copie du tableau [Characteristics of Civilizations organizer](#) (Caractéristiques des civilisations). Demander aux élèves de penser à ce qu'ils ont lu, à ce qu'ils ont discuté en classe et à ce qu'ils ont écrit en complétant leur tableau.

**Civilisations de l'Asie de l'Est**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques principales	
Caractéristiques physiques principales		Caractéristiques politiques principales	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Civilisations principales dans cette région	



Tableau des dynasties chinoises

Dynastie	Caractéristiques notables	Réalizations / Découvertes
Shang  de _____ à _____		
Zhou  de _____ à _____		
Qin  de _____ à _____		
Han  de _____ à _____		
<p><b>A votre avis, laquelle de ces dynasties a le plus amélioré la vie des Chinois de la Chine ancienne? Utilisez des preuves pour étayer votre réponse.</b></p>		



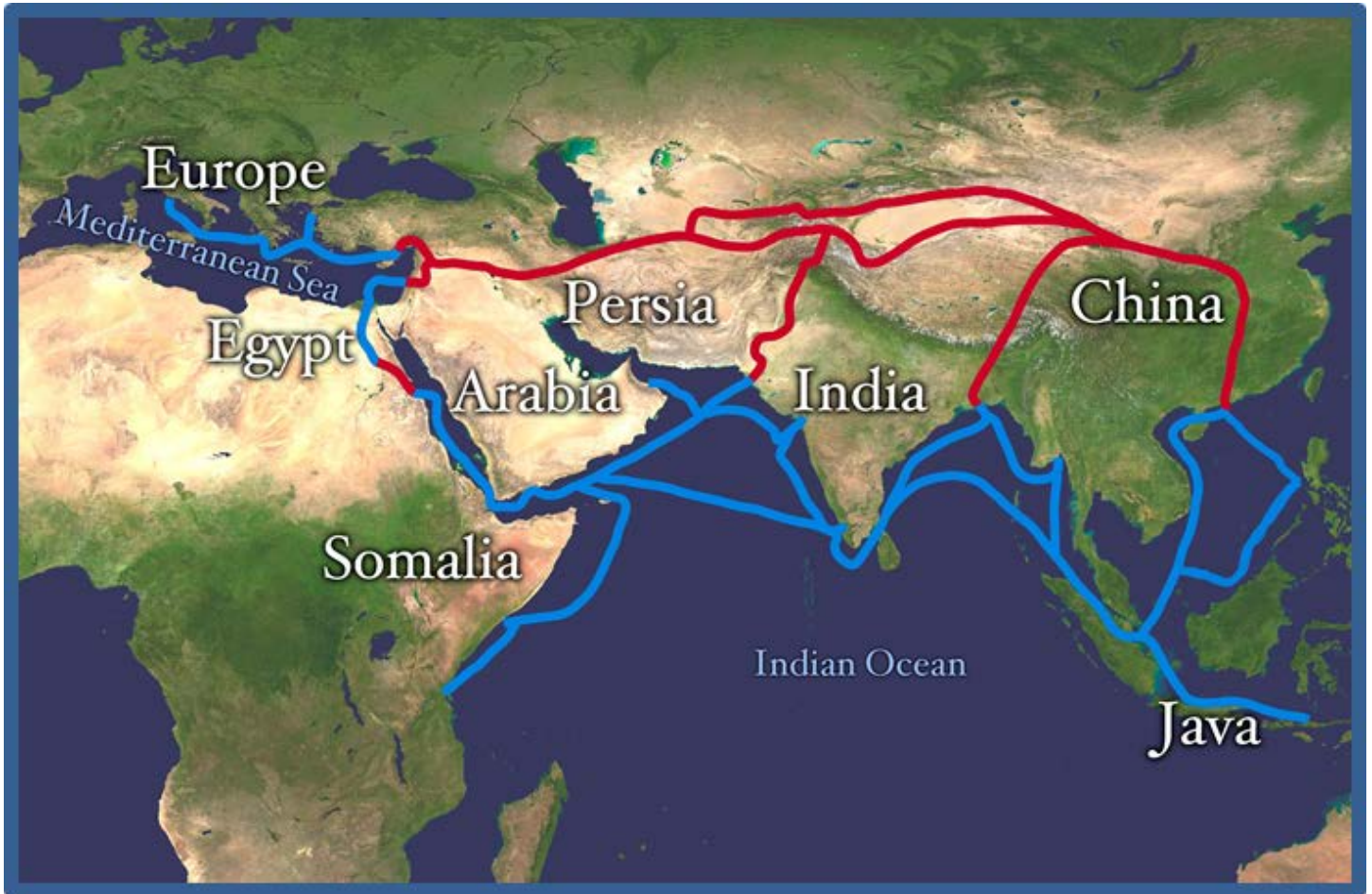
**Tableau organisateur des dynasties chinoises (Complété)**

Dynastie	Caractéristiques notables	Réalisations / Découvertes
Shang  de 1600 à 1046 avant notre ère	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>situé sur la rivière Jaune</i></li> <li>- <i>utilisait des os d'oracle</i></li> <li>- <i>roi - seigneurs de guerre - soldats - paysans</i></li> <li>- <i>percevait des impôts et des tributs des alliés</i></li> <li>- <i>pratiquait le culte des ancêtres</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>a inventé l'écriture chinoise</i></li> <li>- <i>a utilisé des lances en bronze et des chars tirés par des chevaux dans les batailles</i></li> </ul>
Zhou  de 1045 à 256 avant notre ère	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>situé sur la rivière Jaune</i></li> <li>- <i>système d'exploitation agricole féodale : roi - nobles - fermiers</i></li> <li>- <i>royaume divisé, est et ouest, menant à la période des Royaumes combattants</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>a renversé la dynastie Shang</i></li> <li>- <i>"Mandat du ciel" - dirigeant choisi par les dieux</i></li> <li>- <i>confucianisme et taoïsme</i></li> <li>- <i>armes en fer</i></li> <li>- <i>rotation des cultures</i></li> </ul>
Qin  de 221 à 210 avant notre ère	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>dirigé par un tyran</i></li> <li>- <i>a interdit la religion, les gens ont adoré l'état</i></li> <li>- <i>a interdit les livres et l'histoire</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>a remporté la période des Royaumes combattants</i></li> <li>- <i>a divisé les royaumes en districts</i></li> <li>- <i>a inventé une nouvelle monnaie</i></li> <li>- <i>a unifié l'écriture sous une forme</i></li> <li>- <i>a construit des routes, des canaux et a commencé la Grande Muraille de Chine</i></li> </ul>
Han  de 206 avant notre ère à 220 de notre ère	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>grande division entre les riches et les pauvres dans les villes</i></li> <li>- <i>respectait les fermiers</i></li> <li>- <i>ne respectait pas les commerçants qui payaient des impôts plus élevés</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>a tué l'empereur Qin emperor pendant une révolte paysanne</i></li> <li>- <i>a mis en place un système de service civil</i></li> <li>- <i>a inventé le papier et l'acupuncture</i></li> <li>- <i>a diminué les taxes</i></li> <li>- <i>la route de la soie a été établie</i></li> <li>- <i>le bouddhisme est devenu populaire</i></li> </ul>

**A votre avis, laquelle de ces dynasties a le plus amélioré la vie des Chinois de la Chine ancienne ? Utilisez des preuves pour étayer votre réponse.**

***La dynastie Han semble être celle qui a le plus amélioré l'État. Le système du service civil assurait que le gouvernement était contrôlé par des individus formés et éduqués. Des impôts réduits et la Route de la soie auraient donné une meilleure qualité de vie aux ménages à revenus moyen et élevé, même si le gouvernement aurait pu faire davantage pour aider les pauvres dans les villes. La liberté religieuse a dû être acceptée puisque Bouddhisme a pu être introduit pendant cette période.***

Carte du réseau de routes commerciales appelé "la route de la soie"



Public domain. NASA Visible Earth via Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Silk\\_route.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Silk_route.jpg)

### Extraits du *Livre de Marco Polo*

*NOTE: Marco Polo, un marchand vénitien, est devenu célèbre grâce à son carnet de route, Le Livre de Marco Polo (vers 1300), dans lequel il décrit de nombreuses activités culturelles et économiques des sociétés asiatiques. Même si l'authenticité de ses expériences en Chine a été remise en question, son livre a néanmoins introduit l'Europe aux cultures orientales. Dans les extraits suivants, Polo donne des descriptions du commerce de la route de la soie.*

Les habitants de Tabriz [Iran] vivent du commerce et de l'industrie; car l'étoffe d'or et de soie est tissée ici en grande quantité et est de grande valeur. La ville est tellement bien située qu'elle est un marché pour les marchandises d'Inde et de Bagdad, de Mossoul et de Hormuz, et de bien d'autres endroits; et de nombreux marchands latins viennent ici pour acheter des marchandises importées de pays étrangers. C'est aussi un marché pour les pierres précieuses que l'on trouve en grande abondance. C'est une ville où de bons profits sont réalisés par les marchands ambulants...

Les marchands viennent ici par bateau d'Inde, apportant toutes sortes d'épices, des pierres précieuses, des perles et des tissus en soie et en or et des défenses d'éléphants et bien d'autres marchandises. Dans cette ville, ils les vendent à d'autres, qui les distribuent à une variété de clients à travers le monde. C'est un grand centre commercial, avec de nombreuses villes et villages tributaires et la capitale du royaume....

Lorsque le voyageur traverse cette province [Tenduc, nord-est de la Chine] pendant sept jours vers l'est dans la direction de Cathay, il trouve de nombreuses villes et villages habités par des Mahométans [disciples de Mahomet *ou Mohammed*], des idolâtres, et de chrétiens nestoriens. Ils vivent du commerce et de l'industrie, tissant des tissus d'or appelés *nasich* et *nakh* et de soie de divers types. Tout comme nous avons des étoffes de laine de différents types, ils ont des étoffes d'or et de soie. Ils sont soumis au Grand Khan....

Ho-kien-fou [dans la province de Cathay, en Chine] est une ville grande et splendide, située vers le sud. Les habitants sont des idolâtres et ils brûlent leurs morts. Ils sont soumis au Grand Great Khan et utilisent de l'argent en papier (billets). Ils vivent du commerce et de l'industrie, car ils ont de la soie en abondance. Ils produisent des tissus d'or et de soie et des sandales en grande abondance. Cette ville a d'autres villes et villages soumis à sa domination. Au milieu de la ville coule un grand fleuve par lequel quantités de marchandises sont transportées à Cambaluc *ou Khanbalik*; car ils le font flotter jusque là par de nombreux canaux et cours d'eau artificiels.

Domaine public. Polo, M., & Rugoff, M. (2004). *The Travels of Marco Polo*. New York, N.Y: Penguin.

### Extrait de *Sulayman*

*NOTE : Sulayman, un marchand arabe, décrit ses voyages à travers l'Inde et la Chine. Les extraits ci-dessous sont la description de l'utilisation de la soie par les Chinois.*

Jeunes et vieux Chinois portent tous des vêtements en soie, en été comme en hiver, mais la soie de meilleure qualité est réservée aux rois... Pendant l'hiver, les hommes portent deux, trois, quatre ou cinq pantalons, et même plus, selon leurs moyens. Cette façon de faire a pour but de protéger le bas du corps de la forte humidité de la terre, qu'ils redoutent. Pendant l'été, ils portent une seule chemise en soie ou en une matière similaire.

Bentley, J. H., & Ziegler, H. F. (2006). *Traditions & Encounters : A Global Perspective on the Past*. Boston : McGraw-Hill.

### Extrait de “Lettre ouverte à l’Occident -Histoire de l’Eglise”

Moi, frère Jean de Montecorvino, de l’ordre des Frères Mineurs [Les Franciscains], ai quitté Tauris, une ville de la Perse, en l’an du Seigneur 1291, et suis allé en Inde. Et je suis resté dans le pays de l’Inde, où se trouve l’église de Saint Thomas l’apôtre, pendant treize mois, et dans cette région ai baptisé en différents lieux à peu près cent personnes....

J’ai continué mon voyage et me suis rendu à Cathay [Chine], le domaine de l’empereur des Tatares que l’on appelle le Grand Khan. Je lui ai présenté une lettre de notre seigneur le pape, et l’ai invité à adopter la foi catholique de notre Seigneur Jésus Christ, mais il était devenu trop vieux dans l’idolâtrie. Toutefois, il accorde beaucoup de bienveillance aux Chrétiens, et ces deux années passées, je demeure avec lui.

Les Nestoriens, un certain corps qui professe porter le nom de the Chrétien, mais qui s’écartent tristement de la religion chrétienne, sont devenus si puissants dans ces régions qu’elles ne permettront pas à un Chrétien d’un autre rituel d’avoir même une toute petite chapelle, ou de publier toute doctrine différente de la leur....

J’ai construit une église dans la ville de Khanbaliq [Beijing moderne], dans laquelle le roi a sa résidence principale. J’ai terminé cela il y a six ans ; j’y ai construit un clocher, et y ai mis trois cloches. Là, j’ai baptisé, autant que je puisse estimer, jusqu’à ce jour quelque 6,000 personnes ; et si ces accusations dont j’ai parlé n’avaient pas été portées contre moi, j’en aurais baptisé plus de 30,000. Et je suis encore souvent engagé pour baptiser.

Aussi j’ai progressivement acheté cent cinquante garçons, des enfants de parents païens, d’âge variant entre sept et onze ans, qui n’avaient jamais appris aucune religion. Ces garçons, je les ai baptisés, et je leur ai enseigné le grec et le latin à notre manière.

Daté à la ville de Khan Baliq dans le royaume de Cathay, dans l’année du Seigneur 1305, et le huitième jour de janvier.

Domaine public. Henry Yule, ed. and trans., *Cathay and the Way Thither*, 2nd ed., (rev. by H. Cordier), 4 vols. (London; Hakluyt Society, 1913-1916), pp. 45-51.  
Reprinted in: Alfred J. Andrea and James H. Overfield, *The Human Record: Sources of Global History*, 3rd ed., Vol. I: To 1700 (Boston; Houghton Mifflin, 1998) pp. 420-422.

### Extrait de "L'héritage de la route de la soie"

On utilise le terme "route de la soie" pour désigner de manière générale les échanges entre la Chine et les lieux plus éloignés à l'ouest, en particulier l'Iran, l'Inde et, en de rares occasions, l'Europe. Plus vigoureux avant l'an 1000, ces échanges étaient souvent liés au bouddhisme.

Réfugiés, artistes, artisans, missionnaires, voleurs et envoyés voyageaient le long de ces routes en Asie centrale. Les personnes les plus influentes qui se déplaçaient le long de la route de la soie étaient les réfugiés. Des vagues d'immigrants apportaient des technologies de leurs pays d'origine respectifs, pratiquaient ces compétences ou introduisaient des motifs dans leur nouvelles maisons. De fréquentes migrations de personnes fuyant la guerre ou des conflits politiques signifiaient que certaines technologies se déplaçaient vers l'est, d'autres vers l'ouest. Alors que les techniques pour la fabrication du verre sont entrées en Chine depuis le monde islamique, la technologie pour la fabrication du papier était transportée vers l'ouest. Le papier, matériau le plus pratique et le plus abordable pour préserver l'écriture, a stimulé un grand changement culturel, y compris la révolution de l'impression en Europe de l'Ouest. Bien sûr, les Chinois avaient développé l'impression au bloc de bois bien avant Gutenberg, à partir d'environ 700 de notre ère.

Des personnes qui parlaient des langues différentes se rencontraient souvent sur la route de la soie. Certaines avaient appris plusieurs langues depuis leur enfance. D'autres avaient dû apprendre des langues étrangères à l'âge adulte, un processus plus ardu qu'aujourd'hui étant donné le peu d'aide qui était disponible pour étudier.

L'héritage le plus important de la route de la soie est l'atmosphère de tolérance encouragée par les dirigeants. Au fil des siècles, ces dirigeants ont accueilli des réfugiés de pays étrangers, leur donnant la permission de pratiquer leur propre foi. Le bouddhisme est entré en Chine, et aussi le christianisme de l'Orient. Des sites archéologiques et des artefacts préservés offrent un aperçu de ce monde autrefois tolérant.

Utilisé avec la permission de *Yale Global Online*, une publication du Centre Centre Macmillan d'études internationales et régionales de l'Université de Yale. <http://yaleglobal.yale.edu/print/8362>.

**Caractéristiques des civilisations**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description / Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Système de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		



**Caractéristiques des civilisations (complété)**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description / Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systemes centralisés de gouvernement ou d'État	- parfois organisés sous un empereur ou un tyran, - parfois organisés avec l'aide de dirigeants d'État ou régionaux, avec obligation de fidélité	Cités-États grecques qui ont changé de système gouvernemental plusieurs fois
Religion organisée	- utilisaient des os d'oracle pour faire des prédictions, - pratiquaient le culte des ancêtres, - ont adopté le Bouddhisme	Amérique, dans le sens où de nombreux types de religions sont pratiqués par différentes personnes vivant dans une même région
Economie et spécialisation professionnelle	- basée sur l'agriculture ; - service militaire félicité et nécessaire pendant la période des Royaumes combattants ; - économie forte quand le gouvernement est stable.	Amérique: - l'agriculture est une grande partie de notre économie, - le service militaire est loué, - l'économie est plus stable quand le gouvernement est stable
Système de tribut	-aux ancêtres et à l'État/l'empereur	Les impôts
Surplus alimentaire(s)	À cause des périodes de guerre prolongées, les surplus de nourriture sont rares, mais la géographie a fourni un approvisionnement alimentaire adéquat.	
Infrastructure planifiée	Les capitales sont planifiées, mais la plupart des établissements sont des villages agricoles non planifiés.	Les nations africaines
Commerce	Le commerce était courant et il est devenu plus complexe après l'établissement de la route de la soie.	Le commerce américain au cours de l'histoire.
Savoirs acquis	- alphabétisation courante, - apprentissage organisé principalement pour les fonctionnaires - apprentissage courant parmi les dirigeants bouddhistes.	L'Europe médiévale
Arts	- sculptures de jade consacrées à des fins religieuses	Sculpture d'église

## Contenu pédagogique de l'unité quatre

**Sujet deux :** Les empires de l'Afrique de l'Ouest (6.1.1-4, 6.2.6-7, 6.3.1-3, 6.4.1-3, 6.6.1-4)

**Connexions avec la problématique de l'unité :** Les élèves étudient le développement et l'expansion de royaumes de l'Afrique de l'ouest. Les élèves étudient aussi le rôle du commerce dans l'expansion d'un empire.

**Durée de la séquence :** 12 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Les empires de l'Afrique de l'ouest](#)

**Pour approfondir des questions clés :**

- Comment la géographie a-t-elle affecté les royaumes de l'Afrique de l'ouest ?
- Comment chaque royaume a-t-il pu se développer et s'étendre ?
- Quel impact le commerce a-t-il eu sur les empires?

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

- Les élèves créent une carte du climat et de la géographie physique qui ont affecté [African civilizations](#) (Les civilisations africaines)
- Les élèves créent une frise chronologique pour comprendre le développement des civilisations de l'Afrique de l'ouest. Vérifier l'exactitude.
- Les élèves complètent les questions de la fiche [West African Trade Map](#) (carte du commerce en Afrique de l'ouest), qui peut être reprise pour être notée.
- Les élèves complètent la fiche [Split-Page Notes for Research on Ancient Ghana, Mali, and Songhai](#) (Tableau de notes pour des recherches sur l'ancien Ghana, le Mali et Songhai), qui peut être reprise pour être notée.
- Les élèves participent à diverses discussions en classe. Utiliser un tableau [discussion tracker](#) (Tableau d'observation de la discussion) pour garder la trace des contributions des élèves aux discussions et utiliser cette information pour assigner une note aux élèves. ([ELA/Literacy Standards](#): SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves complètent le tableau [Economies of West African Empires Organizer](#) (Tableau des économies des Empires ouest africains) qui peut être repris pour être noté.
- Les élèves écrivent une rédaction qui examine au moins 3 facteurs qui ont mené à la montée au pouvoir de royaumes de l'Afrique de l'ouest. Noter la réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves complètent un tableau [Characteristics of Civilizations](#) (Caractéristiques des civilisations) qui peut être repris pour être noté.

## Grade 6 : Fiche pédagogique : Les empires de l’Afrique de l’ouest

### Unité quatre : Civilisations en Afrique et en Asie: Expansion du commerce, Sujet deux: Les empires de l’Afrique de l’Ouest

**Objectifs de la séquence** : Les élèves étudient comment les royaumes de l’Afrique de l’Ouest ont utilisé le commerce pour gagner du pouvoir et des richesses pour étendre leur empire.

**Durée suggérée de la séquence** : 12 séances

**Matériel** : Cartes : [Latitude and Longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes), [African Civilizations](#) (Civilisations africaines), [Time Zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires), [Climate map](#) (planisphère avec zones climatiques), [Labeled Physical map](#) (planisphère avec régions physiques), [Major rivers](#) (Fleuves principaux), [Mountain ranges](#) (Chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (planisphère vierge), [Africa 979 AD](#) (carte d’Afrique 979 de notre ère), [West African Trade Map](#) (carte du commerce de l’Ouest africain), tableau de notes de recherches sur l’ancien Ghana, le Mali et Songhaï ([vierge](#) et [complété](#)), [Ancient Ghana, Mali and Songhay](#), [Economy of African Kingdoms](#) (Économie de royaumes africains), Tableau: Économies des empires de l’Ouest africain ([vierge](#) et [complété](#)), Tableau: Caractéristiques des civilisations ([vierge](#) et [complété](#))

#### Déroulement de la séquence :

1. Dire: “Précédemment, nous avons vu comment le commerce a aidé à façonner les sociétés en Asie grâce à la route de la soie. Nous allons maintenant étudier des royaumes de l’Ouest africain et examiner le rôle du commerce dans leur développement et leur expansion. Avant d’étudier les civilisations, observons la région que nous allons étudier.”
2. Donner à chaque élève accès à une carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Revoir les concepts de parallèles et méridiens avec les élèves ainsi que les principales lignes de latitude et de longitude et comment lire une carte de latitude et longitude.
3. Déterminer si on veut que les élèves travaillent indépendamment ou par paires et afficher les coordonnées suivantes: latitude et longitude : 10°N, 20°E
4. Dire aux élèves d’identifier la localisation en utilisant la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Les élèves qui ont du mal à exécuter cette compétence devraient pouvoir bénéficier d’une intervention supplémentaire ou d’exercices supplémentaires / [additional practice](#) selon les besoins.
5. Revoir les principaux composants d’une carte avec les élèves :
  - a. Titre - Demander aux élèves de montrer et d’identifier le titre de leur carte
  - b. Rose des vents - Demander aux élèves de dessiner une rose des vents avec les points cardinaux et les directions intermédiaires sur la carte
  - c. Légende - revoir le concept
6. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes) pour revoir les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle pour représenter le monde dans la section hémisphère du tableau sur la fiche [African Civilizations](#) (Civilisations africaines). Ensuite, demander aux élèves d’identifier l’Afrique sur la carte [latitude and longitude map](#) (planisphère avec latitudes et longitudes). Demander aux élèves de dessiner l’équateur et le méridien d’origine au travers du cercle dans la section de l’hémisphère du tableau de la fiche [African Civilizations](#) (Civilisations africaines) et de dessiner un grand “X” dans l’emplacement approximatif de l’Afrique. Dire aux élèves d’écrire les hémisphères dans lesquelles l’Afrique est située (toutes) dans la section hémisphère du tableau sur la feuille de travail [African Civilizations](#) (Civilisations africaines).
7. Distribuer ou afficher une carte des fuseaux horaires [time zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires). Revoir le concept de fuseaux horaires, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont

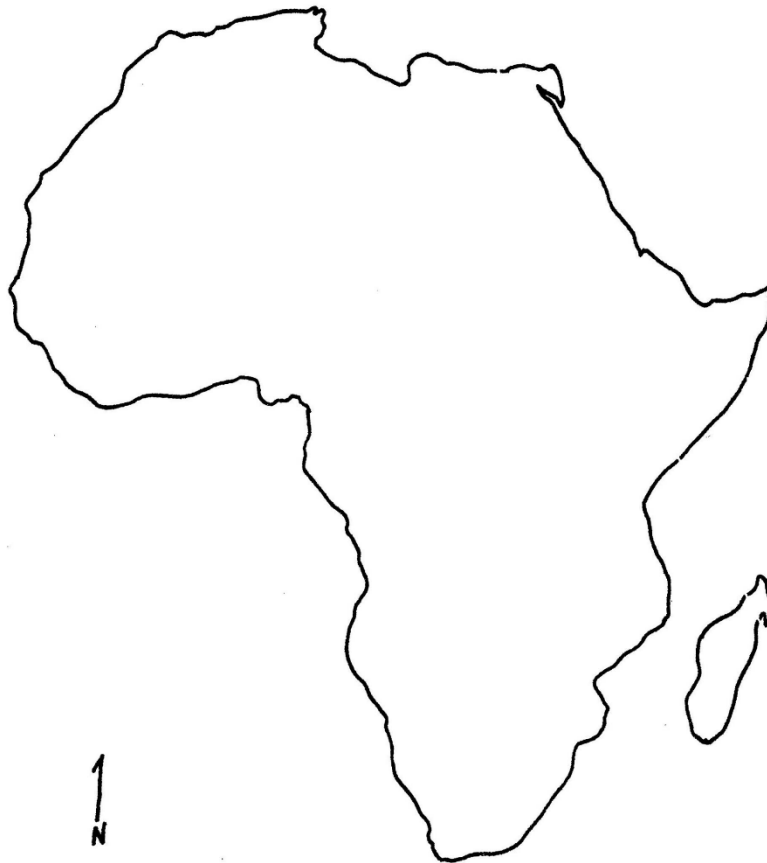
présents dans la partie du monde qui leur a été assignée et de l'écrire sur la fiche [African Civilizations](#) (Civilisations africaines).

8. Demander: "Si une personne moderne vivant à Shanghai, en Chine téléphonait à son ami au Cap, en Afrique du Sud à 4h30 (heure en Chine), quelle heure serait-il au Cap quand l'ami répondrait au téléphone ?"
9. Montrer aux élèves comment décomposer la question, puis laisser le temps aux élèves pour se référer à la carte affichée [time zone map](#) (planisphère avec fuseaux horaires) et déterminer leur réponse. Demander à un élève de partager sa réponse, puis demander à un autre élève de s'approcher de la carte pour illustrer comment la solution a été trouvée.
10. Distribuer ou afficher une carte climatique [climate map](#) (planisphère avec zones climatiques). Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la partie du monde qui leur a été assignée et l'écrire sur la fiche [African Civilizations](#) (Civilisations africaines).
11. Distribuer des crayons gras ou des crayons de couleur pour que les élèves puissent légèrement colorier les zones climatiques sur leurs cartes. Dire aux élèves de créer une légende des régions climatiques africaines dans la section des zones climatiques du tableau de la feuille de travail [African Civilizations](#) (Civilisations africaines).
12. Donner aux élèves le temps de faire une recherche / [research](#) sur leurs zones climatiques (le site web de recherche est plus détaillé que la carte climatique, mais les élèves devraient être capables d'identifier leurs zones climatiques, montrer si nécessaire). Encourager les élèves à rechercher en utilisant les onglets pour chaque zone climatique pour la partie du monde qui leur a été assignée pour trouver les caractéristiques de chaque zone climatique y compris la température, les plantes et animaux communs, etc.
13. Monter et discuter les définitions de carte politique ([political](#)) et carte physique ([physical](#)) avec les élèves.
14. Demander aux élèves de se référer à la carte physique [labeled physical map](#) du monde pour étiqueter le désert trouvé en Afrique, puis ajouter les grands fleuves [major rivers](#) (fleuves principaux) et les chaînes de montagnes [mountain ranges](#) (chaînes de montagnes) présents en Afrique sur leur carte avec un marqueur ou un sharpie. Dire aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau de la feuille de travail [African Civilizations](#) (Civilisations africaines).
15. Mener une discussion dans laquelle les élèves prédisent l'impact du climat sur les établissements humains dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à donner des preuves provenant de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu'est-ce qui attirerait un groupe d'hommes à s'établir dans cette région ?
  - b. Quelles zones climatiques ont les meilleures conditions pour l'établissement humain ?
  - c. Quelles caractéristiques physiques attireraient ou détourneraient l'établissement humain ?
16. Projeter une carte [blank map of the world](#) (planisphère vierge) au tableau. Demander aux élèves d'identifier sur le planisphère projeté où ils s'attendent qu'un établissement humain se produise.
17. Demander aux élèves de développer un texte argumenté identifiant sur le globe la région qui présente le meilleur environnement pour qu'un établissement humain se développe. Les élèves devraient faire référence aux caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse, et inclure des détails de matériel utilisé et de discussions de classe. Noter les paragraphes en utilisant la partie "Problématique" de la grille d'évaluation [claims rubric](#) (grille d'évaluation des textes argumentés).
18. Donner à chaque élève une copie de la carte [Africa 979 AD](#) (Afrique 979 de notre ère). Demander aux élèves de situer l'ouest africain et les empires de la région (Mali, Songhaï et Ghana) et d'étiqueter ces empires avec un marqueur ou un sharpie sur la carte [African Civilizations](#) (Civilisations africaines) ainsi que de compléter les sections des caractéristiques politiques et des civilisations majeures du tableau [African Civilizations](#) (Civilisations africaines).
19. Mener une discussion à propos du rôle de la géographie dans cette région de l'Afrique. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à donner des preuves provenant de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Quelles caractéristiques physiques se trouvent à proximité de ces empires?

- b. Pourquoi ces caractéristiques géographiques auraient-elles de l'importance pour les sociétés qui se sont développées en Afrique de l'ouest?
  - c. Pourquoi les personnes vivant dans les sociétés de l'est et du sud de l'Afrique auraient-elles eu des contacts limités avec les personnes vivant dans les terres du nord?
20. Donner aux élèves accès à la carte [West African Trade Map](#) (carte du commerce de l'Ouest africain) en la projetant pour toute la classe ou en permettant aux élèves d'y accéder par eux-mêmes sur leur ordinateur.
21. Dire aux élèves d'utiliser la carte interactive et de suivre les consignes suivantes:
- a. Lire à haute voix la présentation de la carte.
  - b. Cliquer sur le Ghana. (Note: Si les élèves ont accès à des ordinateurs personnels, leur dire de suivre ces instructions sur leur propre ordinateur.) Répondre à cette question par écrit: "Comment le Ghana est-il devenu un centre commercial prospère?"
  - c. Cliquer sur le Mali. Répondre à la question suivante par écrit: "Pourquoi la situation de Tombouctou est-elle importante pour le commerce?"
  - d. Cliquer sur Songhaï. Répondre à la question suivante par écrit: "Qu'a fait l'empire songhaï quand il s'est séparé du Mali?"
  - e. Cliquer sur les routes commerciales dans la légende de la carte. Répondre à la question suivante par écrit: "Outre l'or et le sel, qu'est-ce qui était aussi transporté sur les routes commerciales?"
  - f. Finalement, cliquer sur l'or et le sel. Répondre à la question suivante par écrit: "Quelle ressource a été trouvée dans le nord et quelle ressource a été trouvée dans le sud? Quelle est l'importance des personnes vivant dans le nord et des personnes vivant dans le sud?"
22. Donner à chaque élève une copie du tableau [Split-Page Notes for Research on Ancient Ghana, Mali, and Songhai](#) et accès au document [Ancient Ghana, Mali and Songhay](#) (Ancien Ghana, Mali et Songhaï) et au document [Economy of African Kingdoms](#) (Economie des royaumes africains). Diviser la classe en groupes coopératifs et demander aux groupes d'indépendamment lire les informations sur les trois civilisations en utilisant la fe [Ancient Ghana, Mali and Songhay](#) pour organiser leurs informations en utilisant le tableau pour les notes.
23. Définir *importations* et *exportations* aux élèves pour mieux comprendre la lecture de la source.
24. Donner à chaque élève une copie du tableau [Economies of West African Empires Organizer](#) (Economies des empires de l'Afrique de l'Ouest). Dire aux élèves de compléter le tableau en se basant sur les lectures et les discussions de classe.
25. Mener une discussion pendant laquelle les élèves discutent de l'impact que le commerce a sur les civilisations. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à donner des preuves provenant de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Quelles sont les similitudes entre les économies de chacun des empires?
  - b. Quelles sont les différences entre les économies de chacun des empires?
  - c. Quel impact le commerce a-t-il eu sur chacun des royaumes?
26. Donner aux élèves le tableau [Characteristics of Civilizations](#) (Caractéristiques des civilisations). Demander aux élèves de compléter le tableau en utilisant les lectures de classe, les tableaux et les notes prises lors des discussions.
27. Donner aux élèves une feuille de papier et revoir le concept de chronologies verticales / [vertical timelines](#).
28. Demander aux élèves de créer une frise chronologique comprenant les événements importants de chacun des trois principaux empires de l'Afrique de l'Ouest et de l'ajouter à leur frise chronologique en cours. Dire aux élèves d'inclure quatre événements pour chaque royaume qui décrivent l'ascension, la prise de pouvoir, le commerce et le déclin. Dire aux élèves de compléter leur frise chronologique en ajoutant des images dans les marges.

**Civilisations africaines**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques principales	
Caractéristiques physiques principales		Caractéristiques politiques principales	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Principales civilisations dans cette région	





Afrique, 979 de notre ère<sup>21</sup>



<sup>21</sup> Cette carte de TimeMap of World History est utilisée avec permission. Le document original est disponible à <https://www.timemaps.com/history/africa-979ad/>.



Tableau : Notes des recherches sur l'ancien Ghana, le Mali et Songhaï

Civilisation	Notes (Focus : Montée de l'empire, prise de pouvoir des dirigeants, commerce, déclin)
<p><b>Ghana</b></p> <p>de _____</p> <p>à _____</p>	
<p><b>Mali</b></p> <p>de _____</p> <p>à _____</p>	
<p><b>Songhaï (Songhai)</b></p> <p>de _____</p> <p>à _____</p>	

Tableau : Notes des recherches sur l'ancien Ghana, le Mali et Songhaï (complété)

Civilisation	Notes (Focus : Montée de l'empire, prise de pouvoir des dirigeants, commerce, déclin)
<p><b>Ghana</b></p> <p>de 200 avant notre ère - à 1230 de notre ère</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les Soninkés se sont unis sous un chef au statut semi-divin appelé Dinga Cisse</li> <li>● L'empire a obtenu son pouvoir et sa richesse de l'or</li> <li>● L'introduction du chameau dans le commerce transsaharien a augmenté la quantité de marchandises pouvant être transportées</li> <li>● Esclaves, sel et cuivre échangés pour des textiles, des perles et des produits finis</li> <li>● Le roi a perdu son monopole commercial</li> <li>● Pression et invasions de forces extérieures</li> <li>● Le Ghana a été totalement éclipsé par l'Empire malien de Soundiata</li> </ul>
<p><b>Mali</b></p> <p>de 1230 à 1350 de notre ère</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'empire du Mali est apparu alors que le Ghana déclinait</li> <li>● 1235 Mansa Musa est l'empereur du Mali</li> <li>● Mansa Musa a transformé Tombouctou en un centre de commerce et d'érudition.</li> <li>● Mansa Musa showed a montré sa richesse en construisant des mosquées</li> <li>● Le Mali s'étendait de la côte de l'Afrique de l'Ouest, au-dessus de fleuve Sénégal et au-dessous du fleuve Gambie, englobant le vieux Ghana et atteignant Gao dans le sud-est jusqu'à Gao et Tadmekka dans le nord-est</li> <li>● L'or et le sel étaient ses deux produits les plus importants pour le commerce</li> <li>● A exporté de la poussière d'or et des produits agricoles vers le Nord</li> <li>● A utilisé les coquillages cauris comme une forme de monnaie à des fins commerciales et fiscales (impôts)</li> <li>● Le Mali a été repris par l'Empire songhaï</li> </ul>
<p><b>Empire songhaï</b></p> <p>de 1450 à 1618 de notre ère</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Est devenu empire au 15ème siècle sous Sonni Ali le Grand</li> <li>● Les forces militaires se composaient d'une troupe de cavaliers experts et de flottes de pirogues</li> <li>● Sonni était un grand chef militaire, avec une compréhension approfondie des tactiques sur terre et sur l'eau -les gens pensaient qu'il avait des pouvoirs magiques</li> <li>● Sonni Ali le Grand a étendu le territoire de Songhaï à travers la vallée du Niger, à l'ouest du Sénégal et à l'est du Niger</li> <li>● Or, noix de kola et esclaves (exportés)</li> <li>● Textiles, chevaux, sel et produits de luxe (importés)</li> <li>● A la fin du 16ème siècle, Songhaï est entré dans une guerre civile. Des changements environnementaux ont causé des sécheresses et des maladies</li> <li>● Les Marocains l'ont envahi et ont pris le contrôle du commerce de l'or</li> </ul>

## Economie des royaumes africains<sup>22</sup>

### L'empire du Ghana

#### Introduction

Des sociétés complexes existaient déjà dans la région qui est devenue l'empire du Ghana depuis environ 1500 avant notre ère. Le début de la dynastie régnante du Ghana est incertain, il est mentionné dans des sources vers 830 de notre ère. L'introduction du chameau, qui a précédé les Musulmans et l'Islam de plusieurs siècles, a entraîné un changement progressif dans le commerce et, pour la première fois, les vastes ressources d'or, d'ivoire et de sel de la région pouvaient être envoyées vers le nord et vers l'est dans des centres de peuplés en Afrique du nord, dans le Moyen-Orient et en Europe en échange de produits manufacturés.

L'empire s'est enrichi du commerce transsaharien de l'or et du sel. Ce commerce a produit un surplus croissant, permettant des centres urbains plus grands. Cela a aussi encouragé une expansion territoriale pour gagner le contrôle des routes commerciales lucratives.

La première mention écrite du royaume provient de sources en langue arabe quelque temps après la conquête de l'Afrique du Nord par les Musulmans, quand les géographes ont commencé à compiler des compte-rendus complets du monde connu de l'Islam vers 800 de notre ère.

#### La capitale

La capitale de l'empire est censée avoir été à Koumbi Saleh, au bord du désert du Sahara. Selon la description de la ville laissée en 1067 de notre ère, la capitale était en fait deux villes séparées par six miles mais "avec des habitations continues entre ces deux villes", de sorte que l'on pourrait dire qu'elles ont fusionné en une.

La majeure partie de la ville était appelée El-Ghaba et était la résidence du roi. Elle était protégée par un mur et servait de capitale royale et spirituelle de l'empire. Il y avait un bosquet sacré d'arbres dans lequel les prêtres vivaient et qui étaient utilisés pour des rites religieux. Il y avait aussi le palais du roi, la plus grande structure de la ville.

Le nom de l'autre section de la ville n'est pas enregistré. Elle était entourée de puits d'eau douce où l'on faisait pousser des légumes. Elle était habitée presque entièrement par des Musulmans arabes avec douze mosquées, dont l'une était désignée pour les prières du vendredi et avait un groupe complet d'érudits, de scribes et de juristes islamiques. Parce que la majorité de ces Musulmans étaient des marchands, cette partie de la ville était probablement son principal quartier des affaires.

#### Economie

---

<sup>22</sup> Ce texte de TimeMap of World History est utilisé avec permission. Le texte original est disponible à <https://www.timemaps.com/civilizations/african-kingdoms/>.

La plupart des informations à propos de l'économie du Ghana vient de marchands et donc, nous en savons plus sur les aspects commerciaux de son économie et moins sur la manière dont les dirigeants et les nobles peuvent avoir obtenu des produits agricoles grâce au tribut. Les marchands devaient payer une taxe d'un dinar d'or sur les importations de sel et deux sur les exportations de sel. Les importations comprenaient probablement des produits tels des textiles, des ornements et d'autres matériaux. La plupart des articles en cuir faits à la main trouvés dans le vieux Maroc peuvent également avoir leurs origines dans l'empire. Le centre commercial principal était la capitale, Koumbi Saleh. Le roi a revendiqué comme siennes toutes les pépites d'or et a permis aux autres personnes de n'avoir que de la poussière d'or. En plus de l'influence du roi sur les régions locales, un tribut était aussi reçu d'autres États tributaires et de chefferies à la périphérie de l'empire. L'introduction du chameau a également joué un rôle clé dans le succès économique, permettant aux produits et aux marchandises d'être transportés beaucoup plus efficacement au travers du Sahara. Ces facteurs ont tous aidé l'empire à rester puissant pendant un certain temps, assurant une économie riche et stable qui allait durer pendant plusieurs siècles.

### **Politique**

La plupart des témoignages sur l'ancien Ghana dépendait de la bienveillance du roi envers les voyageurs étrangers de qui provenait la majorité des informations sur l'empire. Les écrivains islamiques ont souvent commenté sur la stabilité socio-politique de l'empire sur la base des actions justes en apparence du roi et de sa grandeur.

Les sources arabes, les seules à nous donner des informations, restent suffisamment vagues sur la manière dont le pays était gouverné. Il est mentionné que le roi avait des hauts fonctionnaires qui entouraient son trône quand il rendait justice, ceux-ci comprenant les fils des rois de son pays. Des compte-rendus détaillés de la géographie de la région montrent qu'en 1067 de notre ère, le Ghana était entouré de royaumes indépendants et que Sila, l'un d'eux situé sur le fleuve Sénégal, était "presque égal au roi du Ghana."

### **Déclin**

Étant donnée la nature éparse des sources arabiques et des preuves archéologiques existantes, il est difficile de déterminer quand et comment le Ghana a décliné et s'est effondré. Une tradition en historiographie maintient que le Ghana est tombé quand il a été saccagé en 1076 de notre ère, mais cette interprétation a été remise en question. D'autres affirment qu'une instabilité politique interne, plutôt que des actions militaires ou une conquête, est à l'origine du déclin du Ghana.

Bien qu'il n'y ait pas un compte-rendu clair d'un pillage du Ghana dans les sources contemporaines, le pays c'est certainement converti à l'Islam. Ils ont étendu leur domination sur le Soudan, ont pillé, ont perçu des taxes et autres redevances et en ont converti beaucoup à l'Islam. Selon un compte-rendu détaillé écrit vers 1340 de notre ère, il est cependant clair que le Ghana a finalement été intégré à l'empire du Mali.

## L'empire du Mali

### Introduction

L'empire du Mali était un empire de l'Afrique de l'Ouest depuis à peu près 1230 jusqu'à 1600 EC. L'empire est devenu réputé pour la richesse de ses dirigeants, en particulier Mansa Musa I. L'empire du Mali Empire a eu de nombreuses influences culturelles importantes sur l'Afrique de l'Ouest, permettant la diffusion de sa langue, ses lois et ses coutumes le long du fleuve Niger. Il s'étendait sur une vaste région constituée de nombreux royaumes vassaux et de provinces.

### L'économie

L'empire du Mali a avant tout prospéré grâce au commerce. L'empire avait trois immenses mines d'or à l'intérieur de ses frontières, pas comme l'empire du Ghana qui n'était qu'un point de transit pour l'or. L'empire taxait chaque once d'or ou de sel qui entrait dans ses frontières. Au début du XIV<sup>ème</sup> siècle, le Mali était la source de près de la moitié de l'or de l'ancien monde. Il n'y avait pas de monnaie standard dans tout le royaume, mais plusieurs formes étaient prédominantes par région. Les villes sahariennes de l'empire du Mali étaient organisées à la fois comme des postes-relais pour les caravanes du commerce de longue distance et comme des centres commerciaux pour une variété de produits de l'ouest africain. A Taghaza, par exemple, le sel était échangé, et à Takedda, le cuivre. Ibn Battuta, un célèbre voyageur et écrivain, a observé l'emploi de la main-d'œuvre d'esclaves dans les deux villes. Pendant la majeure partie de son voyage, Ibn Battuta a voyagé avec un convoi qui comprenait des esclaves qui, pour la plupart, transportaient des marchandises pour le commerce mais qui seraient aussi échangés comme esclaves. Sur le retour de Takedda au Maroc, sa caravane transportait 600 femmes esclaves, ce qui suggère que l'esclavage était une partie substantielle de l'activité commerciale de l'empire.

### L'or

Les pépites d'or appartenaient exclusivement au mansa (au roi) et étaient illégales à échanger à l'intérieur de ses frontières. Tout l'or était immédiatement remis au trésor impérial en échange de poussière d'or d'une valeur égale. La poussière d'or avait été pesée et mise en sac pour être utilisée depuis l'empire du Ghana, le Mali a emprunté la pratique. La poussière d'or était utilisée dans tout l'empire mais n'avait pas la même valeur dans toutes les régions.

### Le sel

L'autre unité d'échange dans l'empire du Mali Empire était le sel. Le sel avait autant, si pas plus, de valeur que l'or dans l'Afrique subsaharienne. Il était coupé en morceaux et était dépensé sur des marchandises qui avaient un pouvoir d'achat semblable ou égal dans tout l'empire. Alors que le sel avait autant de valeur que l'or dans le nord, il valait encore plus dans le sud. Dans le sud, les habitants avaient besoin de sel pour leur alimentation, mais il était extrêmement rare. En revanche, la région du sud ne manquait pas de sel.

### Le cuivre

Le cuivre était aussi une matière première appréciée au Mali. Le cuivre, échangé en barres, était extrait à Takedda dans le nord et échangé pour de l'or dans le sud.

### **L'armée**

Le nombre et la fréquence des conquêtes à la fin du XIII<sup>ème</sup> siècle et pendant le XIV<sup>ème</sup> siècle indiquent que les mansas (rois) ont développé une armée capable. Grâce aux impôts réguliers sur les revenus et au gouvernement stable à partir du dernier quart du XIII<sup>e</sup> siècle, l'empire du Mali a pu projeter sa puissance.

L'empire du Mali a maintenu une armée semi-professionnelle à plein temps pour défendre ses frontières. La nation entière était mobilisée, chaque clan étant obligé de fournir un quota d'hommes en âge de se battre. Ces hommes devaient être des hommes libres et apparaître avec leurs propres armes. Des historiens contemporains estiment que pendant l'apogée et le déclin de l'empire du Mali, son armée comptait à peu près 100 000 guerriers, dont 10 000 pour la cavalerie. Avec l'aide des clans riverains du fleuve, cette armée pouvait être déployée dans tout le royaume à court préavis.

### **La chute de l'empire**

Vers 1610 EC, le roi est mort. La tradition orale déclare qu'il avait trois fils qui se sont battus pour savoir qui allait devenir roi. Personne n'a jamais dirigé le Mali après la mort du roi, ce qui a entraîné la fin de l'empire du Mali. L'empire a été divisé en trois parties: une sphère septentrionale (au nord), une région centrale et une sphère méridionale (au sud). Chaque partie avait un dirigeant qui utilisait le titre de mansa, mais leur autorité ne s'étendait que jusqu'à leur propre sphère d'influence. Les trois états se battaient autant entre eux si ce n'est plus qu'avec des étrangers, mais les rivalités cessaient généralement face à une invasion.

## L'empire du Songhaï

### Introduction

Le Songhaï, aussi appelé l'Empire songhaï, était un État situé en Afrique de l'Ouest. Depuis le début du 15<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin du 16<sup>e</sup>, le Songhaï était un des plus grands Empires islamiques de l'histoire. Cet empire portait le même nom que son groupe ethnique principal, les Songhaïs. Sa capitale était au coude du fleuve Niger.

L'État Songhaï a existé sous une forme ou une autre pendant plus de mille ans. On pense que les Songhaïs se sont installés en Afrique de l'Ouest dès 800 de notre ère, mais n'ont établi la capitale qu'au 11<sup>e</sup> siècle.

### L'économie

Le commerce économique existait dans l'empire à cause de l'armée permanente stationnée dans les provinces. Des champs aurifères indépendants étaient au cœur de l'économie régionale. Les marchands formaient des partenariats et l'état protégeait ces marchands et les villes portuaires sur le Niger. C'était un royaume commercial très puissant connu pour sa production d'objets artisanaux pratiques et d'artefacts religieux.

L'économie songhaï était basée sur un système de clan. Le clan auquel une personne appartenait décidait de sa profession. Les métiers les plus courants étaient ceux des métallurgistes, des pêcheurs et des charpentiers. Les membres de la caste inférieure étaient pour la plupart des immigrants qui ne travaillaient pas dans l'agriculture, et qui, de temps à autre bénéficiaient de privilèges spéciaux et occupaient des postes élevés dans la société. Au sommet se trouvaient les nobles et les descendants directs du peuple songhaï d'origine, suivis des hommes libres et des commerçants. Au bas de l'échelle se trouvaient les prisonniers de guerre et les esclaves européens obligés de travailler, surtout dans l'agriculture.

### Le gouvernement

Les classes sociales supérieures se sont converties à l'Islam tandis que les classes inférieures ont souvent continué de suivre les religions traditionnelles. Les sermons mettaient l'accent sur l'obéissance au roi. Tombouctou était la capitale de l'éducation dans l'Empire songhaï. On attribuait aux chefs une autorité sur leurs domaines respectifs tant qu'ils ne discréditaient pas la politique de Songhaï.

Un impôt a été imposé aux chefferies et aux provinces périphériques pour assurer la domination de Songhaï, et en retour, ces provinces ont reçu une autonomie presque complète. Les dirigeants songhaï n'intervenaient dans les affaires des États voisins que lorsque la situation devenait instable; souvent un incident isolé. Chaque ville était représentée par des représentants du gouvernement.

### Le déclin

Après la mort de l'empereur, une guerre civile de succession a affaibli l'empire et le peuple Songhaï, lui-même, a établi le royaume de Dendi.



Économies des empires de l'Afrique de l'Ouest

Empires de l'Afrique de l'Ouest	Économie
Ghana	
Mali	
Songhaï	

Économies des empires de l’Afrique de l’Ouest (complété)

Empires de l’Afrique de l’Ouest	Économie
Ghana	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le Ghana était un centre commercial mais n’avait pas de mines d’or</li> <li>● Les commerçants devaient payer des taxes sur les importations et les exportations de sel</li> <li>● On sait peu de choses sur la manière dont il a utilisé la taxation</li> <li>● Importations- textiles, ornements</li> <li>● Le centre de commerce était Koumbi Saleh</li> <li>● Le roi revendiquait toutes les pépites d’or</li> <li>● Le gens ne recevaient que la poussière d’or</li> <li>● Le chameau était la clé d’un commerce efficace dans le désert du Sahara</li> <li>● L’économie est restée puissante, riche et stable et a duré pendant plusieurs siècles</li> </ul>
Mali	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprenait 3 mines d’or</li> <li>● Taxait chaque once d’or et de sel qui entrait dans l’empire</li> <li>● Était la source de la moitié de l’or du vieux monde exporté par ses mines</li> <li>● Avait des comptoirs pour le commerce par caravanes dans tout le royaume échangeant du sel, du cuivre et de l’or</li> <li>● Les pépites d’or étaient la propriété de Mansa Musa</li> <li>● Tour l’or lui était donné, les gens recevaient la poussière d’or</li> <li>● Le sel était très précieux et rare dans le sud et utilisé pour acheter des marchandises</li> <li>● Le cuivre était extrait dans le Nord et échangé pour de l’or dans le Sud</li> </ul>
Songhaï	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le commerce économique a réussi parce que l’armée était présente dans tout l’empire</li> <li>● De l’or a été trouvé dans des champs aurifères</li> <li>● Le commerce est très fort dans le royaume</li> <li>● Des partenariats commerciaux fructueux ont été établis</li> <li>● Artisanat et objets religieux</li> <li>● Économie basée sur les clans</li> <li>● Le travail dépendait du système de caste</li> <li>● Métallurgistes, pêcheurs, charpentiers étaient les plus communs</li> <li>● Au sommet du système des castes se trouvaient les nobles et les descendants directs des Songhaï d’origine</li> <li>● Au bas du système étaient les captifs de guerre et les esclaves</li> </ul>

**Caractéristiques des civilisations**

Caractéristiques	Description / Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Système de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

**Caractéristiques des civilisations (complété)**

Caractéristiques	Description / Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systemes centralisés de gouvernement ou d'État	L'empire est contrôlé par un roi ; sites étatiques et religieux situés au même endroit, mais la religion n'est pas contrôlée par le roi	- Royaumes européens - Amérique : séparation de l'Église et de l'État
Religion organisée	Pratiques religieuses traditionnelles jusqu'à l'introduction de l'Islam	- L'Espagne en Europe
Economie et spécialisation professionnelle	Basée sur le commerce avec l'agriculture occupant aussi une place importante ; dans les clans des empires, le clan auquel tu appartiens détermine ton rôle dans la société	- Tout pays en développement - Le système des castes
Systeme de tribut	Les commerçants payaient des taxes plus élevées pour exporter que pour importer ; les chefferies et états voisins devaient payer un tribut au roi ; le roi contrôlait tout l'or, les gens/le peuple n'avait droit qu'à la poussière d'or, donc la plupart des gens faisaient du troc avec du sel	- Taxes - droits de douanes - Payer un intimidateur pour ne pas se faire battre
Surplus alimentaire(s)	L'agriculture semblait suffisante pour la population	- La plupart des pays développés
Infrastructure planifiée	Les capitales étaient conçues comme des sections contenant des structures gouvernementales ou religieuses	- Premières colonies en Amérique ou en Australie
Commerce	Pas de devise standard ; utilisaient des chameaux ; troquaient les ressources naturelles : or, sel, cuivre, esclaves	- Le commerce triangulaire
Savoirs acquis	Importé avec l'Islam et réservé à ceux qui étudiaient l'Islam ou travaillaient au sein du système de l'état islamique	- Le Moyen Age en Europe
Arts	Sculptures religieuses	- Sculpture d'église

## Evaluation de l'unité quatre

**Objectif de la séquence :** Les élèves écrivent une rédaction d'une page pour répondre à la question suivante : Le commerce est-il nécessaire pour l'avancée des civilisations ?

**Durée suggérée de la séquence :** 5 séances

**Consignes pour l'élève :** A l'aide de ta compréhension du développement des civilisations asiatiques et africaines et les sources de cette unité, écris une rédaction qui explique le rôle du commerce dans le progrès des civilisations. Utilise les preuves recueillies tout au long de l'unité et tes connaissances en sciences humaines pour développer et étayer ton explication.

**Notes pour l'enseignant :** En complétant cette activité, les élèves valident les compétences en Sciences sociales GLEs 6.1.1, 6.1.3, 6.2.7-8, 6.3.3, 6.6.4. Ils valident aussi les compétences en anglais [ELA/Literacy Standards](#): WHST.6.2a-f, WHST.6.4-5.

Utiliser [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#) pour noter cette réponse. Remarque: personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette note. Utiliser la partie "Problématique" de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée.

## Présentation de l'unité cinq

**Objectif de la séquence :** Les élèves explorent la façon dont l'évolution des idées a conduit au "monde moderne". Les élèves découvrent les caractéristiques qui ont défini le Moyen Âge et les facteurs qui ont amené le changement qui a fait basculer l'Europe vers la Renaissance.

**Durée suggérée de la séquence :** 7 semaines

Grade 6 : Contenu	
L'Europe médiévale et la Renaissance : l'héritage	Qu'est-ce qui fait régresser les civilisations et comment se renouvellent-elles ?

### Sujets (Compétences de fin de grade/GLEs) :

1. [Medieval Europe](#) /L'Europe médiévale (6.1.1-4, 6.2.6, 6.2.9, 6.3.1-4, 6.4.2-3, 6.6.1, 6.6.3)
2. [Renaissance](#) /La Renaissance (6.1.1-4, 6.2.10, 6.3.1-4, 6.6.3)

**Évaluation de l'unité :** Les élèves participent à un dialogue socratique pour répondre à la question : Qu'est-ce qui fait régresser les civilisations et comment se renouvellent-elles ?

Ils composent ensuite une rédaction contenant plusieurs paragraphes en réponse à la même question.

<b>Unité cinq : L'Europe médiévale et la Renaissance : L'héritage</b>	<b>Sujet un : L'Europe médiévale</b> <b>Sujet deux : La Renaissance</b>
<b>Connexions clés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>La féodalité, les échanges et le commerce ont conduit à la croissance des petites et grandes villes au Moyen Âge.</i></li> <li>● <i>Des idées, des personnes et des événements ont influencé la Renaissance et transformé la culture européenne.</i></li> <li>● <i>Les civilisations passées influencent les civilisations futures.</i></li> </ul>	
<b>Compétences de fin de grade (GLEs)</b>	<b>Contenu et concepts essentiels</b>
<p><b>6.2.9</b> Décrire les caractéristiques, la signification et les influences de la féodalité, des croisades et de la croissance des petites et grandes villes grâce aux échanges et au commerce pendant le Moyen Âge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expliquer les événements qui ont conduit à l'émergence de la féodalité (la chute de l'Empire romain, qui a conduit à une économie basée sur le troc, le règne de Charlemagne et la division des terres entre les différentes tribus germaniques).</li> <li>● Décrire le rôle des groupes au sein de la société féodale (rois et reines, chevaliers, seigneurs, vassaux, paysans libres et serfs) et expliquer les relations féodales et leurs buts (échange de droits et obligations, tels que le don de fiefs/terres en échange de protection et de service et le don de terres et de protection en échange de travail).</li> <li>● Décrire la culture et la société au Moyen Âge, y compris le système des manoirs, les maisons, le travail, la guerre, les progrès de la technologie et de l'agriculture, l'art, l'architecture, les divertissements, la croissance des villages et la religion.</li> <li>● Expliquer le rôle et l'importance de L'Eglise catholique durant le Moyen Âge.</li> <li>● Décrire la formation de gouvernements centralisés en Angleterre et en France, y compris l'objectif de la Grande Charte (Magna Carta) et son héritage / influence sur le monde moderne (monarchie, monarchie constitutionnelle, parlement, traditions démocratiques).</li> <li>● Expliquer les motivations des croisades, y compris les motivations et les perspectives des chrétiens et des musulmans au Moyen Âge.</li> <li>● Expliquer le résultats et les effets culturels, économiques et politiques des croisades, y compris sur l'expansion territoriale, la diffusion de la culture, les pratiques religieuses à l'est et à l'ouest et sur le monde musulman.</li> <li>● Expliquer les raisons de l'apparition et de la propagation de la peste noire/ la peste bubonique.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les impacts sociaux, économiques et politiques de la peste noire, y compris ses effets sur les échanges commerciaux, le travail, les salaires, la population et le déclin du féodalisme.</li> <li>• Expliquer les causes et effets du déclin du féodalisme dans l'Europe médiévale.</li> </ul>
<p><b>6.2.10</b> Examiner l'importance des personnes et des idées qui ont influencé la Renaissance en Europe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser les idées, les personnes et les événements clés qui ont influencé la Renaissance (les textes classiques grecs et romains, les philosophies, l'art et l'architecture, les valeurs de la Renaissance et les avancées scientifiques du monde musulman).</li> <li>• Discuter des caractéristiques de la Renaissance italienne, y compris des valeurs de la Renaissance (humanisme, individualisme, laïcité, scepticisme/questionnement, classicisme) et expliquer comment la relation entre les artistes italiens, les mécènes et l'Église catholique a contribué à l'épanouissement de l'art dans les villes-États italiennes.</li> <li>• Décrire les qualités associées aux hommes et femmes de la Renaissance et les contributions des créateurs/penseurs de la Renaissance (De Vinci, Michel-Ange, Raphaël, Galilée)</li> <li>• Décrire les contributions des personnes et groupes clés qui ont influencé la Renaissance (L'Église catholique, les familles influentes telles que les Médicis, Machiavel)</li> <li>• Décrire les caractéristiques de l'art et de la littérature de la Renaissance (réalisme, utilisation de la perspective, écriture dans la langue vernaculaire) et comparer/contraster l'art du Moyen Âge et de la Renaissance</li> <li>• Expliquer les façons dont la Renaissance a changé la société européenne (durant la Renaissance, la pensée scientifique a conduit à la navigation mondiale ; la pensée intellectuelle a mis en question la doctrine catholique ; l'imprimerie a permis la diffusion de l'information)</li> <li>• Expliquer l'impact social, culturel, économique et politique qu'a eu l'imprimerie, ainsi que sa contribution au changement pendant la Renaissance</li> <li>• Utiliser des cartes pour identifier le point de départ de l'imprimerie et son expansion</li> </ul>
<p><b>6.3.4</b> Déterminer les modèles de migration mondiale et les tendances démographiques en interprétant des cartes, des tableaux et des graphiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser l'expansion de la peste noire/bubonique à travers l'Afrique, l'Europe et l'Asie à l'aide de cartes et expliquer la relation entre la propagation de la peste, la densité de la population et les centres d'échanges ainsi que les routes</li> <li>• Expliquer comment les événements du Moyen Âge (les croisades, l'irruption et la propagation de la peste noire, le déclin de la féodalité et l'augmentation du commerce) ont affecté les schémas migratoires et les tendances démographiques dans l'Europe médiévale à l'aide de cartes, de tableaux et de graphiques.</li> </ul>

<p><b>6.4.2</b> Expliquer comment les schémas de migration mondiale et la diffusion de la culture ont influencé l'implantation humaine</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer pourquoi les gens ont migré vers les petites et grandes villes dans l'Europe médiévale</li> <li>• Expliquer pourquoi les échanges commerciaux ont augmenté après les croisades.</li> </ul>
<p><b>6.6.1</b> Expliquer l'impact de la spécialisation professionnelle sur le développement des civilisations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer la relation entre la spécialisation professionnelle et les structures sociales dans l'Europe médiévale</li> <li>• Expliquer le développement des guildes, y compris leur objectif, leur rôle/fonction et leur impact.</li> </ul>
<p><b>6.6.3</b> Décrire la motivation économique de l'expansion du commerce et des conquêtes territoriales dans les civilisations mondiales en utilisant des concepts économiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des termes économiques pour expliquer les raisons de l'expansion du commerce dans l'Europe médiévale (les termes incluent : biens, services, producteurs, consommateurs, offre, demande, rareté, pénurie, surplus, marchés, importation et exportation).</li> <li>• Expliquer les facteurs qui ont contribué à la croissance des échanges commerciaux dans l'Europe médiévale.</li> </ul>
<p><b>6.6.4</b> Expliquer comment le développement des échanges commerciaux et les impôts ont influencé la croissance économique dans le monde antique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire la révolution commerciale au Moyen Âge, y compris le rôle et l'importance des échanges et les relations entre ces échanges et la croissance des villes, des marchés, des entreprises et des banques.</li> </ul>
<p><b>6.1.1</b> Produire un texte clair et cohérent pour un éventail d'objectifs et de publics à travers les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener des recherches historiques</li> <li>• Evaluer une grande variété de sources primaires et secondaires</li> <li>• Comparer et contraster des points de vue variés</li> <li>• Déterminer la signification de mots et phrases à partir de textes historiques</li> <li>• Utiliser la technologie pour rechercher, produire, ou publier une production écrite.</li> </ul>	<p><i>Options pour aborder 6.1.1 dans l'unité 3:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser la technologie pour rechercher des penseurs et créateurs de la Renaissance et leur influence sur la société européenne.</li> <li>• Analyser des artefacts de la Renaissance pour répondre à des questions sur l'impact des idées sur la société.</li> <li>• Comparer et contraster les points de vues des chrétiens et des musulmans sur les croisades, au Moyen Âge.</li> <li>• Produire des phrases déclaratives écrites sur la façon dont les civilisations déclinent et se renouvellent.</li> </ul>
<p><b>6.1.2</b> Construire et interpréter une frise chronologique qui met en parallèle des événements clés du monde antique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer une frise chronologique qui met en parallèle le Moyen Âge et la Renaissance en incluant le règne de Charlemagne, le Saint Empire romain, l'émergence et le déclin de la féodalité, les croisades, la signature de la Grande Charte (Magna Carta), la peste noire/bubonique, la Renaissance italienne et nordique, le règne de la famille de Médicis, le développement de l'imprimerie et l'impression de la bible de Gutenberg.</li> <li>• Créer une frise chronologique en utilisant les dates appropriées incluant les termes 'avant notre ère' et 'de notre ère'</li> </ul>

<p><b>6.1.3</b> Analyser des informations dans des sources primaires et secondaires pour répondre à des questions basées sur des documents.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser des écrits, des œuvres d'art et des artefacts du Moyen Âge pour répondre à des questions sur l'Europe médiévale.</li> <li>• Analyser des sources primaires, des artefacts et des sources secondaires liés à la Renaissance, y compris des extraits et des oeuvres d'art d'artistes et de penseurs influents (De Vinci, Galilée, Michel-Ange, Pétrarque et Raphaël) pour répondre à des questions sur la Renaissance en Europe.</li> </ul>
<p><b>6.1.4</b> Identifier et comparer les différentes manières de mesurer le temps pour comprendre la chronologie historique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les périodes et les époques historiques (le Moyen Âge, l'époque médiévale, la révolution commerciale et la Renaissance).</li> <li>• Revoir les termes associés aux mesures du temps en fonction des besoins ('avant notre ère', 'de notre ère', 'vers/environ').</li> <li>• Examiner les frises chronologiques du contenu essentiel de l'unité 5 et reconnaître les mesures de temps, de séquençage, de chronologie, de localisation, de distance et de durée.</li> </ul>
<p><b>6.3.1</b> Identifier et marquer les lignes principales de latitude et longitude <b>and label major lines of latitude and longitude</b> using a world map or globe to determine climate zones and time zones à l'aide d'une carte du monde ou d'un globe pour déterminer les zones climatiques et les fuseaux horaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revoir l'emplacement des grandes lignes de latitude (l'équateur, le tropique du Capricorne, le tropique du Cancer, le cercle arctique), les zones climatiques et les différents types de climat (tropical, sec, doux, continental, polaire) et la relation entre ces latitudes et les différents types de climat.</li> <li>• Utiliser une carte climatique, décrire les différents types de climat présents en Europe.</li> <li>• Revoir la notion de fuseaux horaires.</li> </ul>
<p><b>6.3.2</b> Tracer les coordonnées de latitude et longitude pour déterminer un emplacement ou un changement de lieu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si nécessaire, vérifier comment trouver la latitude et la longitude à l'aide de cartes dans le but de tracer les coordonnées de latitude et longitude de lieux importants en Europe et reconnaître les hémisphères, continents et océans.</li> </ul>
<p><b>6.3.3</b> Comparer et contraster les frontières physiques et politiques des civilisations, empires et royaumes à l'aide des cartes et globes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les principales caractéristiques physiques (étendues d'eau, déserts, chaînes de montagne) qui ont déterminé les frontières politiques.</li> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les frontières politiques, y compris celles des royaumes et empires, des cités-États et des grandes villes d'Europe (époque médiévale: royaumes germaniques, Empire byzantin, Angleterre, France, Saint-Empire romain germanique, Paris, Russie, Espagne; Renaissance: Constantinople, Florence, Italie, Milan, Londres, Rome, Venise, Empire ottoman) et expliquer les changements des frontières politiques au fil du temps.</li> </ul>
<p><b>6.4.1</b> Identifier et décrire les caractéristiques physiques et les conditions climatiques qui ont contribué aux premières installations humaines dans différentes régions du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des cartes pour localiser les principales caractéristiques physiques associées à l'Europe médiévale et l'Europe de la Renaissance, y compris les étendues d'eau (l'océan Atlantique, la mer Méditerranée), les rivières (Danube, Rhin) et les chaînes de montagnes (Alpes, Apennins, Carpates, Caucases et Pyrénées).</li> </ul>

**6.4.3** Expliquer la façon dont la géographie physique influence le développement des civilisations

- Analyser les raisons de l'emplacement des villes en Europe (proximité de l'eau).
- Expliquer l'importance de la géographie et de l'environnement pour le développement de l'Europe médiévale et de la Renaissance

## Contenu pédagogique de l'unité 5

**Sujet un :** L'Europe médiévale (6.1.1-4, 6.2.6, 6.2.9, 6.3.1-4, 6.4.2-3, 6.6.1, 6.6.3)

**Connexions avec le contenu de l'unité:** Les élèves examinent les caractéristiques de l'Europe médiévale. Les élèves étudient également les divers facteurs qui ont contribué au passage du Moyen Age à la Renaissance.

**Durée suggérée de la séquence :** 14 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Medieval Europe](#) (L'Europe médiévale)

**Pour approfondir ces questions clés :**

- Comment la féodalité s'est-elle développée et comment a-t-elle façonné la société médiévale?
- Quel est le rôle de la religion dans l'Europe médiévale ?
- Quels facteurs ont contribué au déclin de la féodalité ?

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

- Les élèves complètent une carte comprenant le climat et la géographie physique ainsi que les sites politiques importants dans l'Europe médiévale.
- Les élèves complètent le tableau [Roles in the Feudal System chart](#) (les rôles dans le système féodal), qui peut être repris pour être noté.
- Les élèves complètent la feuille intitulée [European Civilizations](#) (les civilisations européennes), qui peut être reprise pour être notée.
- Les élèves complètent le tableau [Black Death organizer](#) (La peste noire), qui peut être repris pour être noté.
- Les élèves participent à plusieurs discussions en classe. Utiliser le document [discussion tracker](#) (tableau d'observation de la discussion) pour garder une trace de la contribution de chaque élève aux discussions et utiliser ces informations pour leur attribuer une note. ([ELA/Literacy Standards](#): SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves répondent par écrit à des questions sur la Grande Charte (Magna Carta), qui peuvent être reprises pour être notées.
- Les élèves répondent par écrit à des questions sur l'économie médiévale, qui peuvent être reprises pour être notées.
- Les élèves rédigent une rédaction décrivant les facteurs qui ont influencé le déclin de la féodalité. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)
- Les élèves complètent le tableau [Characteristics of Civilizations](#) (les caractéristiques des civilisations), qui peut être repris pour être noté.
- Les élèves complètent une frise chronologique décrivant les événements importants qui se sont produits au Moyen Âge.

## Grade 6 : Fiche pédagogique : L'Europe médiévale

### Unité cinq : L'Europe médiévale et la Renaissance : L'héritage. Sujet un : L'Europe médiévale

**Objectif de la séquence :** Les élèves découvrent la régression du savoir en Europe sous le système féodal et son impact sur la société médiévale, et ils étudient divers facteurs qui ont conduit au déclin du féodalisme et à la fin du Moyen Âge.

**Durée suggérée de la séquence :** 14 séances

**Matériel :** [Latitude and Longitude map](#) (carte avec latitude et longitude) , [European Civilizations](#) (Les civilisations européennes), [Time Zone map](#) (carte des fuseaux horaires), [Climate map](#) (carte climatique), [Labeled Physical map](#) (carte de la géographie physique mondiale), [Major rivers](#) (Les principaux fleuves et rivières), [Mountain ranges](#) (Les chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (carte vierge du monde), [Middle Ages](#) (Le Moyen Âge), [Feudalism and Medieval Life](#) (Féodalité et vie médiévale), Tableau des différents rôles dans le système féodal (vierge et complété) ([blank](#) and [completed](#)), tableau reprenant les caractéristiques des civilisations (vierge et complété) ([blank](#) and [completed](#)), [The Magna Carta](#) (La Grande Charte), [The Black Death](#) (La peste noire), tableau synthétique sur la peste noire (vierge et complété) ([blank](#) and [completed](#)), [Understanding the Black Death](#) (Comprendre la peste noire), [The Crusades](#) (Les croisades), [The First Crusade](#) (La première croisade), [Key Moments in the Crusades: An Interactive Map](#) (carte interactive reprenant les moments clés des croisades) , [Map - Crusades \(Early and Later\)](#) (carte représentant l'évolution des croisades, [Impact of the Crusades](#) (L'impact des croisades), [Economy in the Middle Ages](#) (L'économie au Moyen Âge)

#### Déroulement de la séquence :

1. Dire: “Dans l'unité précédente, nous avons travaillé sur le rôle du commerce dans la connexion et le développement des civilisations d'Asie et d'Afrique. Dans cette unité, nous allons nous concentrer sur les changements qui ont eu un impact sur l'Europe. “
2. Donner à chaque élève une carte du monde avec lignes de latitude et longitude représentées [latitude and longitude map](#). Revoir les concepts de parallèles et de méridiens avec les élèves, ainsi que les principales lignes de latitude et de longitude et comment lire une latitude et une longitude sur une carte.
3. Déterminer si vous souhaitez que les élèves travail seuls ou par deux. Afficher les coordonnées de latitude et de longitude suivantes: 55 ° N, 0 ° de longitude.
4. Demander aux élèves d'identifier leur position sur une carte mondiale en utilisant la latitude et la longitude [latitude and longitude map](#). Les élèves en difficultés reçoivent des explications supplémentaires ou des exercices supplémentaires, [additional practice](#), en fonction de leurs besoins.
5. Revoir les principaux éléments d'une carte avec les élèves :
  - a. Le titre - Demander aux élèves de montrer et d'identifier le titre sur leur carte.
  - b. La rose des vents - Demander aux élèves de dessiner une rose des vents comprenant tous les points cardinaux à côté de leur carte.
  - c. Revoir le concept de légende sur une carte.
6. Utiliser la carte des latitudes et longitudes pour revoir les hémisphères, [latitude and longitude map](#). Demander aux élèves de dessiner un cercle représentant le monde dans la partie hémisphère du tableau, sur la feuille de travail “Les civilisations européennes”, [European Civilizations](#). Leur demander ensuite de localiser l'Europe sur la carte des latitudes et des longitudes, [latitude and longitude map](#). Demander aux élèves de dessiner l'Equateur et un des principaux méridiens à l'intérieur du cercle qu'ils ont dessiné dans le tableau des civilisations européennes ( [European Civilizations](#) ) et ensuite marquer d'un “x” l'emplacement approximatif de l'Europe. Demander aux élèves de noter les hémisphères dans lesquels se trouve l'Europe (du Nord, de l'Ouest et de l'Est) à côté de leur cercle.



7. Distribuer ou afficher une carte des fuseaux horaires du monde, [time zone map](#). Revoir le concept de fuseaux horaires, puis demander aux élèves de déterminer combien de fuseaux horaires sont présents dans la partie du monde qui leur est assignée et de le noter sur leur feuille de travail.
8. Demander: “Si, de nos jours, une personne vivant à Cape Town, en Afrique du Sud, appelle un ami à Londres, en Angleterre, à 20 heures (heure sud-africaine), quelle heure est-il à Londres lorsque l’ami répond au téléphone ?”
9. Aider les élèves à décomposer la question et à mettre en avant les informations importantes, leur laisser du temps pour observer la carte des fuseaux horaires et trouver la réponse. Demander à un élève de partager sa réponse, puis demander à un autre élève de venir montrer sur la carte comment trouver la réponse.
10. Distribuer ou afficher une carte climatique du monde, [climate map](#). Demander aux élèves de déterminer quelles zones climatiques sont présentes dans la partie du monde qui leur est assignée et de les noter sur leur feuille de travail [European Civilizations](#).
11. Distribuer des pastels ou des crayons de couleur afin que les élèves puissent légèrement ombrager les zones climatiques sur leurs cartes. Demander aux élèves de créer une légende des différentes régions climatiques européennes dans la section des zones climatiques du tableau sur leur feuille de travail.
12. Laisser le temps aux élèves de faire des recherches sur leur zone climatique à l’aide du site web [research](#) et de la carte affichée en classe (le site Web de recherche est plus détaillé que la carte climatique mais les étudiants doivent être en mesure d’identifier leurs zones climatiques ; modéliser si nécessaire). Encourager les élèves à faire des recherches en utilisant les onglets de chaque zone climatique dans la partie du monde qui leur est assignée pour étudier les caractéristiques de chaque zone climatique, y compris la température, les plantes et les animaux communs, etc.
13. Afficher et discuter avec les élèves de la définition des termes ‘carte politique’ et ‘carte physique’ ([political](#) and [physical](#) maps).
14. Demander aux élèves de se référer à une carte physique du monde ([labeled physical map](#)) et d’ajouter les principaux fleuves ([major rivers](#)) et chaînes de montagnes ([mountain ranges](#)) présents en Europe sur leur carte au marqueur ou au feutre. Demander aux élèves d’ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau de leur feuille de travail sur les civilisations européennes ([European Civilizations](#)).
15. Mener une discussion au cours de laquelle les élèves prédisent l’impact du climat sur les modes de peuplement humain dans cette région. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves tirées de sources et de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qu’est-ce qui inciterait un groupe d’humains à s’installer dans cette région ?
  - b. Quelles sont les zones climatiques qui offrent les meilleures conditions pour l’installation humaine ?
  - c. Quelles sont les caractéristiques physiques qui pourrait attirer ou repousser une installation humaine?
16. Projeter une carte du monde vierge sur le tableau ([blank map of the world](#)). Permettre aux élèves d’identifier sur la carte projetée les endroits où ils s’attendent à ce qu’un établissement humain se produise.
17. Demander aux élèves de développer une problématique identifiant la région du globe qui présente le meilleur environnement pour le développement d’un établissement humain. Les élèves doivent faire référence aux caractéristiques climatiques et géographiques dans leur réponse, et inclure des détails tirés des documents de travail et des discussions en classe. Noter les paragraphes à l’aide de la grille d’évaluation intitulée “Problématique” ([claims rubric](#)).
18. Fournir aux élèves un accès au document intitulé “Moyen Âge” ([Middle Ages](#)).
19. Lire à haute voix la page de présentation du Moyen-Âge ([Middle Ages](#)).
20. Par groupe, demander aux élèves d’ “entrer” sur le site web et de lire les informations sur la vie féodale (voir lien ci-dessus).
21. Demander aux élèves de représenter une image de ce à quoi ressemblerait une petite communauté médiévale. Leur demander d’inclure tous les détails mentionnés dans les informations sur la vie féodale, les bâtiments (château, église, village, terres agricoles) et les personnes (seigneur, colporteur, pèlerin, soldat, paysan).
22. Demander aux élèves de se mettre par deux, de comparer leurs images et d’ajouter tous les détails manquants. Noter le travail des élèves.



23. Demander aux paires de s'associer à une autre paire pour former des groupes de quatre.
24. Remettre aux élèves le tableau reprenant les rôles dans le système féodal ([Roles in the Feudal System chart](#)).
25. Demander aux groupes de se répartir les rôles et de remplir leur partie du tableau ([Roles in the Feudal System chart](#)) en utilisant le site Web du Moyen Âge ([Middle Ages](#)) ou en faisant une recherche indépendante pour répondre aux questions suivantes :
  - a. Quel est leur rôle dans la société ?
  - b. Quelles sont leurs responsabilités ?
  - c. Avec qui interagissent-ils et à quel propos ?
26. Laisser le temps aux élèves de présenter leurs recherches et de s'entraider pour remplir leur tableau "Rôles dans le système féodal" ([Roles in the Feudal System chart](#)).
27. Demander aux élèves de travailler individuellement et de rédiger un paragraphe décrivant la relation entre chaque rôle au sein de la société du système féodal. Encourager les élèves à fournir des preuves tirées de leurs sources et de leurs connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.
28. Distribuer des copies du tableau des caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations organizer](#)).
29. Répartir les élèves en groupes de six et leur donner à nouveau accès au site du Moyen Âge ([Middle Ages](#)).
30. Demander à chaque membre du groupe de choisir un sujet sur la vie féodale : la religion, les maisons, les vêtements, la santé, les arts et les divertissements, et la vie en ville. Cliquer sur l'onglet du sujet choisi pour accéder aux informations sur ce sujet.
31. Demander à chaque groupe de reporter les informations de son sujet sur le tableau des caractéristiques des civilisations ([Characteristics of Civilizations organizer](#)). Laisser aux élèves le temps d'effectuer leurs recherches et d'inscrire leurs informations sur leur feuille de travail, puis demander aux groupes de présenter à tour de rôle leurs informations à leurs camarades pour compléter leur tableau.
32. Demander aux élèves d'accéder au site Web du Moyen Âge ([Middle Ages](#)) et de cliquer sur " En savoir plus sur la vie féodale ".
33. Lire la première section sur la Grande Charte à la classe, puis donner aux élèves l'accès à la Grande Charte ([The Magna Carta](#)).
34. Demander aux élèves de lire la Grande Charte ([The Magna Carta](#)) en utilisant une stratégie d'annotation établie.
35. Engager les élèves dans une discussion sur la source. Encourager les élèves à utiliser les éléments de conversation au cours de la discussion ([conversation stems](#)) et à fournir des preuves tirées des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Poser les questions suivantes :
  - a. Quand et où la Grande Charte a-t-elle été rédigée ?
  - b. Par qui la Grande Charte a-t-elle été rédigée ?
  - c. Qui était le roi et qui était en colère contre le roi ?
  - d. Qui était le pape et quel rôle a-t-il joué dans l'adoption de la Grande Charte ?
  - e. Quel était l'objectif de la Grande Charte ?
  - f. Quel est l'héritage de la Grande Charte dans le monde moderne ?
36. Dire : "Les problèmes politiques n'étaient pas les seuls problèmes de l'Angleterre au Moyen Âge."
37. Donner aux élèves l'accès au site web sur la peste noire ([The Black Death](#)) et leur demander d'annoter la lecture en utilisant une stratégie établie.
38. Mettre les élèves deux par deux et distribuer à chacun un tableau sur la peste noire ([Black Death organizer](#)) Demander aux élèves de noter les informations clés pour chaque sous-titre du texte.
39. Demander aux élèves de lire les informations sur le site web "Comprendre la peste noire" ([Understanding the Black Death](#)) pour apprendre comment les gens du Moyen Âge comprenaient la peste.
40. Dans le cadre d'une discussion en groupe classe, demander aux élèves de passer en revue les informations clés et les détails concernant la peste noire. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves tirées des sources et des connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses. Poser les questions suivantes :
  - a. Pourquoi la peste noire a-t-elle été si importante pour l'Europe médiévale ?

- b. Qu'est-ce que les gens comprenaient de la peste ?
  - c. Comment une maladie telle que la peste noire a-t-elle pu entraîner le déclin du féodalisme ?
41. Distribuer du papier aux élèves pour qu'ils créent une frise chronologique parallèle ([parallel timeline](#)) du Moyen Âge. Demander aux élèves d'étiqueter leur carte "Europe médiévale" et d'y inclure les dates suivantes (conseiller aux élèves de laisser de l'espace en haut de leur frise chronologique pour d'autres dates précoces à ajouter plus tard) :
- a. **1100 de notre ère** : Implantation du féodalisme en Angleterre
  - b. **1215 de notre ère** : Signature de la Grande Charte (Magna Carta)
42. Dire : "Le Moyen Âge a provoqué beaucoup de changements et d'interactions en Europe. Les gouvernements ont changé à la suite des interactions entre la monarchie et la noblesse. La société a changé à mesure que la maladie se propageait dans la population. À différents moments de l'année, nous avons vu les principales religions du monde interagir. Nous avons vu des cas où des personnes de différentes confessions sont entrées en contact à différents moments de l'histoire en raison de facteurs tels que la guerre et le commerce. Les interactions religieuses au cours du Moyen Âge ont entraîné de nouveaux changements dans le gouvernement et la société. "
43. Écrire le mot *croisade* au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes:<sup>23</sup>
- a. Toute expédition militaire entreprise par les chrétiens d'Europe aux 11e, 12e et 13e siècles pour récupérer la Terre sainte d'entre les mains des musulmans.
  - b. Toute guerre menée avec la permission du pape.
44. Demander aux élèves : "Qu'est-ce que ces définitions ont en commun ?"
45. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions à mesure que les élèves partagent leurs réponses.
46. Dire : "Plus tôt dans l'année, nous avons étudié le partage de la Terre Sainte. Les croisades ont été menées par les chrétiens et les musulmans dans le but de contrôler la Terre Sainte. Cette série de conflits a bénéficié du soutien du pape, le chef de l'Église chrétienne."
47. Donner accès aux élèves au texte sur les croisades ([The Crusades](#)) et leur demander de lire la première partie sur les croisades pour avoir un aperçu de cette période.
48. Demander aux élèves de réaliser la tâche " La première croisade " afin d'analyser les différents points de vue sur la première croisade ([The First Crusade](#)).
49. Demander aux élèves de rédiger un résumé de ce qui s'est passé lorsque les croisés sont entrés dans Jérusalem lors de la première croisade.
50. Donner aux élèves l'accès à la carte interactive: "Moments clés des croisades" ([Key Moments in the Crusades: An Interactive Map](#)) et demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour explorer les événements décrits sur la carte.
51. Donner aux élèves l'accès à la carte: "Croisades (anciennes et récentes)" [Map - Crusades \(Early and Later\)](#) et leur demander d'évaluer les cartes avec leur partenaire pour identifier 2 similitudes et 3 différences entre les cartes.
52. Demander aux élèves d'identifier les principaux lieux politiques au Moyen Âge et de les étiqueter sur leur feuille de travail : "Les civilisations européennes"([European Civilizations](#)) à l'aide d'un marqueur ou d'un feutre, puis de remplir les sections sur les caractéristiques politiques et les principales civilisations.
53. Donner aux élèves l'accès au document sur l'impact des croisades [Impact of the Crusades](#) et leur demander d'annoter la lecture en utilisant une stratégie établie en classe.
54. Mener une brève discussion sur les croisades. Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves tirées des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles:
- a. Quel a été l'impact des croisades sur les territoires, les frontières et les nations ?
  - b. Quel a été l'impact des croisades sur la pratique religieuse en Occident et en Orient ?

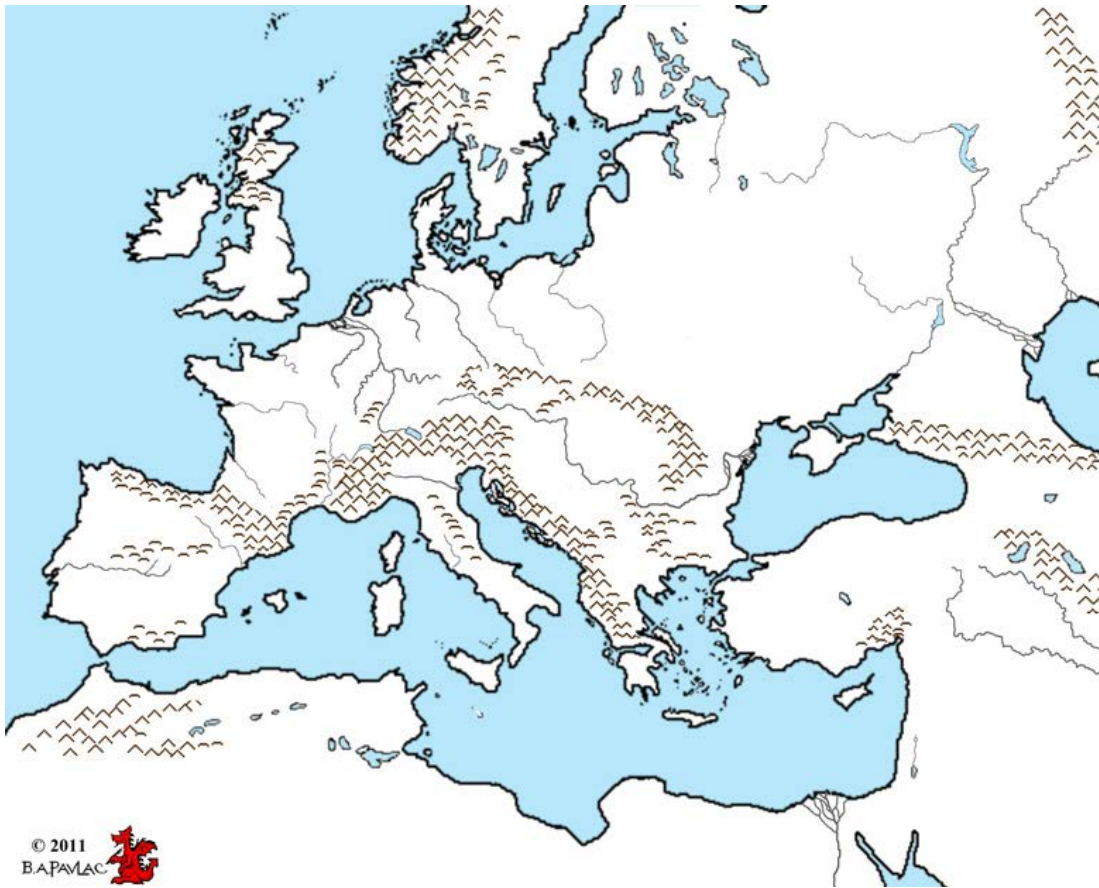
---

<sup>23</sup> From <http://www.dictionary.com/browse/crusade>

- c. Comment la géographie de l'Europe et de la Terre Sainte a-t-elle pu influencer les croisés ?
  - d. Quel a été l'impact des croisades sur le système féodal en Europe ?
  - e. Les croisades ont-elles fait régresser ou renaître les civilisations en Europe ?
  - f. Comment l'impact des croisades se manifeste-t-il encore dans le monde d'aujourd'hui ?
55. Dire : "Tout comme les vastes réseaux commerciaux d'Afrique, les interactions des cultures orientales et occidentales pendant les croisades ont eu des répercussions durables sur l'économie européenne."
56. Donner aux élèves l'accès au document sur l'économie au Moyen Âge ([Economy in the Middle Ages](#)).
57. Former des groupes de deux d'élèves en utilisant une routine établie en classe. Après lecture du document, demander aux paires de noter les changements importants qui ont affecté l'économie de l'Europe.
58. Demander à chaque groupe de partager, à tour de rôle, les détails qu'ils ont notés au cours de la lecture, écrire les observations des élèves au tableau ou sur une feuille de papier de la taille d'une affiche, puis mener une discussion en classe pour identifier les éléments qui pourraient avoir le plus grand impact sur l'économie d'une région. Demander : "Comment les changements dans l'économie de l'Europe pourraient-ils conduire à un déclin du système féodal de l'Europe médiévale ?" Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves tirées des sources et des connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses.
59. Demander aux élèves de rédiger un essai sur les changements qui ont conduit au déclin du féodalisme en Europe médiévale.
60. Demander aux élèves d'ajouter les dates suivantes à leur frise chronologique parallèle :
- a. **637 de notre ère** : Conquête de la Terre Sainte par les musulmans.
  - b. **711 de notre ère** : Conquête de l'Espagne et du Portugal par les musulmans.
  - c. **1096 de notre ère** : Première croisade : Le pape prend le contrôle de Jérusalem
  - d. **1147 de notre ère** : Deuxième croisade : L'Europe abandonne la Terre Sainte
  - e. **1228 de notre ère** : Sixième croisade : L'Europe reprend enfin la Terre Sainte
  - f. **1271 de notre ère** : Dernière croisade (neuvième) : L'Europe abandonne ses tentatives de reconquête de la Terre Sainte.

**Les civilisations européennes**

Lieu (hémisphères)		Grandes zones climatiques	
Principales caractéristiques physiques		Principales caractéristiques politiques	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Principales civilisations dans cette région	



© 2011  
 BAPALAC

Rôles dans le système féodal

Roi	Seigneur	Vassal	Paysan	Serf

**Rôles dans le système féodal (complété)**

Roi	Seigneur	Vassal	Paysan	Serf
<p>Chef des seigneurs féodaux mais seulement de nom, comme une figure de proue, sans pouvoir réel.</p>	<p>Peut déployer des armées plus grandes que celle du roi, qui protègent les vassaux et les paysans ; administrer la succession, gagner de l'argent et prélever des impôts.</p>	<p>Reçoit un fief, une terre, en échange de sa loyauté au seigneur; est au service du seigneur et doit entre autres nourrir le seigneur et sa famille lorsqu'ils voyagent.</p>	<p>Travaille la terre ; pauvre, libre le dimanche pour aller au marché</p>	<p>Aussi connu sous le nom de vilain; est lié au seigneur pour la vie; n'a ni droits, ni liberté.</p>

**Caractéristiques des civilisations**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description/Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Système de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		



**Caractéristiques des civilisations (complété)**

Caractéristiques	Description/Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État	La féodalité	hiérarchie fédéraliste du gouvernement.
Religion organisée	Le christianisme sous l'autorité du Pape	L'islam sous l'autorité de l'Imam
Economie et spécialisation professionnelle	Basée sur la conquête, la fiscalité et l'agriculture ; la féodalité crée la spécialisation des emplois.	Le système des castes hindoues
Système de tribut	Le système fiscal fait monter l'argent dans la hiérarchie féodale jusqu'au monarque.	Modèle vertical d'achat des consommateurs : l'argent se déplace des consommateurs aux travailleurs, puis à la direction et aux chefs d'entreprise
Surplus alimentaire(s)	Excédents et pénuries occasionnels	Agriculture dans une zone climatique au-dessus ou en dessous d'un tropique.
Infrastructure planifiée	Les villes se développent de manière organique à mesure que la population augmente dans une zone, donc on trouve des infrastructures planifiées dans les centres-villes et le long des principales routes commerciales.	Anciennes villes coloniales, comme Bâton Rouge, avec un quartier des affaires planifié mais des logements connectés non planifiés et des zones commerciales qui se sont développées ou ont été connectées plus tard dans l'histoire de ces villes
Commerce	Les échanges commerciaux sont courants, on trouve des centres d'échange permanents dans les zones urbaines et des échanges commerciaux mobiles dans les communautés rurales.	Toute zone en développement.
Savoirs acquis	Les universités médiévales sont les centres d'apprentissage pour les hommes de la classe supérieure. L'alphabétisation est réservée à la classe supérieure et à la noblesse. L'accès à l'apprentissage s'est élargi avec la réintroduction des connaissances orientales en Europe suite aux croisades.	Anciennes cultures méditerranéennes. Échange de connaissances après l'introduction de la politique "des portes ouvertes" (Open Door Policy)
Arts	Sculptures religieuses	Sculpture d'église

## La peste noire

<b>Introduction</b>	
<b>Les signes d'une mort imminente</b>	
<b>Les différentes réactions de la population face à la catastrophe</b>	
<b>La rupture de l'ordre social</b>	
<b>Enterrements de masse</b>	

### La peste noire (complété)

<p><b>Introduction</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La peste noire a commencé à l'Est.</li> <li>● La peste noire est apparue en 1348 et a duré 3 ans.</li> <li>● Entre 25% et 50% de la population est décédée.</li> <li>● Les puces infectées par la peste bubonique s'attachent aux rats, puis piquent les humains et se propagent, les victimes ont des lésions et des tumeurs, l'espérance de vie est d'environ 1 semaine.</li> <li>● La peste pneumonique attaque le système respiratoire et se propage dans l'air, l'espérance de vie est d'environ 1-2 jours.</li> <li>● La peste septicémique attaque la circulation sanguine.</li> </ul>
<p><b>Les signes d'une mort imminente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Un jet de sang du nez.</li> <li>● Un gonflement dans l'aîne ou sous l'aisselle.</li> <li>● Les tumeurs ont atteint la taille d'une petite pomme ou d'un œuf.</li> <li>● Les symptômes ont changé et des taches noires ou violettes apparaissent sur les bras, les cuisses ou toute autre partie du corps, parfois de grandes taches, parfois beaucoup de petites.</li> </ul>
<p><b>Les différentes réactions de la population face à la catastrophe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les gens forment des petites communautés et s'isolent les uns des autres.</li> <li>● Certains boivent, visitent des tavernes et continuent leur vie, tandis que d'autres abandonnent leurs maisons et partent.</li> </ul>
<p><b>La rupture de l'ordre social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La peste noire a tué de nombreuses personnes.</li> <li>● Les gens s'évitent et laissent souvent les malades mourir chez eux.</li> <li>● Les familles sont déchirées, et les villes et villages sont également abandonnés.</li> </ul>
<p><b>Enterrements de masse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les classes inférieures et moyennes sont laissées pour mortes, en décomposition dans leurs maisons.</li> <li>● En raison du manque d'espace, des fosses communes sont construites pour y mettre les corps.</li> </ul>

## Vue d'ensemble de la Grande Charte (*Magna Carta*)<sup>24</sup>

*“L’aspiration démocratique n’est pas une simple phase récente de l’histoire humaine... Elle a été écrite dans la Grande Charte.”*

--Franklin Delano Roosevelt, Discours d’investiture de 1941

Le 15 juin 1215, dans un champ à Runnymede, le roi Jean appose son sceau à la Grande Charte. Confronté à 40 nobles rebelles, il consent à leurs demandes afin d’éviter la guerre civile. À peine 10 semaines plus tard, le pape Innocent III annule l’accord et l’Angleterre sombre dans une guerre interne. Bien que la Grande Charte n’ait pas réussi à résoudre le conflit entre le roi Jean et ses nobles, elle a été rééditée plusieurs fois après sa mort.

### Les principes durables de la liberté

La Grande Charte a été écrite par un groupe de barons du XIII<sup>e</sup> siècle pour protéger leurs droits et leurs biens contre un roi tyrannique. Elle contient de nombreuses questions d’ordre pratique et des griefs spécifiques se rapportant au système féodal sous lequel ils vivaient. Les intérêts de l’homme ordinaire n’étaient pas présents dans l’esprit des hommes qui ont conclu l’accord avec le roi, mais il y a deux principes exprimés dans la Grande Charte qui trouvent un écho jusqu’à ce jour :

- (1) *“Aucun homme libre ne sera arrêté, emprisonné, dépossédé de ses biens, déclaré hors-la-loi, exilé ou exécuté de quelque manière que ce soit. Nous n’agissons pas contre lui et nous ne le poursuivrons pas sans un jugement légal de ses pairs et conformément à la loi du pays.”*
- (2) *“Nous ne vendrons à personne, nous ne refuserons ni ne différons le droit ou la justice.”*

source : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/uk1215.htm>

### Une source d’inspiration pour les Américains

Pendant la Révolution américaine, la Grande Charte a servi à inspirer et à justifier l’action en faveur de la défense de la liberté. Les colons estimaient avoir les mêmes droits que les Anglais, droits garantis dans la Grande Charte. Ils ont intégré ces droits dans les lois de leurs États et, plus tard, dans la Constitution et la Déclaration des droits.

Le cinquième amendement à la Constitution, *“no person shall . . . be deprived of life, liberty, or property, without due process of law”* (*“Nul ne sera... privé de sa vie, de sa liberté ou de ses biens sans procédure légale régulière”*), reflète directement les principes de la Grande Charte.

<sup>24</sup> Ce texte est dans le domaine public, avec l’aimable autorisations de Archives Nationales. Il est disponible en ligne à l’adresse <https://www.archives.gov/exhibits/featured-documents/magna-carta>.

## L'impact des croisades

### Expansion territoriale

Premièrement, les croisades ont joué un rôle majeur dans l'expansion territoriale européenne. Les croisades en Europe du Nord et de l'Est ont conduit à l'expansion de royaumes comme le Danemark et la Suède, ainsi qu'à la création de tout nouveaux États, comme la Prusse. Les commerçants et les colons, principalement allemands, ont profité des croisades. En mer Méditerranée, les croisades ont conduit à la colonisation de nombreuses îles. Les croisades ont conduit à la conquête de l'Espagne et du Portugal par l'Empire arabo-musulman, qui a contrôlé ces nations jusqu'en 1492, lorsque les monarques espagnols Ferdinand II et Isabelle Ier ont chassé les derniers colons musulmans de la péninsule.

### Impact en Europe (religieux et laïc)

Deuxièmement, le mouvement des croisades a eu un impact sur le développement interne européen de plusieurs manières importantes. Le mouvement a contribué à militariser l'Église médiévale occidentale. Cela a également contribué à solidifier le contrôle du pape sur l'Église et à refléter et influencer les tendances de dévotion. Par exemple, alors qu'il y avait une certaine dévotion à Saint-Georges depuis le début du Moyen Âge, l'intensité de celle-ci est montée en flèche en Europe après qu'il serait intervenu miraculeusement à la bataille d'Antioche pendant la première croisade. Les institutions gouvernementales ont également évolué pour répondre aux besoins des croisades, tels que l'amélioration ou la création d'infrastructures en Europe.

### Impact dans le monde entier

Troisièmement, le mouvement des croisades a laissé une empreinte sur le monde dans son ensemble. Par exemple, de nombreux drapeaux nationaux d'Europe comportent une croix. Ces tendances ont également eu un impact sur le monde islamique. Les divisions des croisades se reflètent dans les divisions, alliances et idéologies mondiales d'aujourd'hui. Les croisés voyageant en Terre Sainte ou dans les régions islamiques ont entraîné une diffusion interculturelle entre les deux cultures, car les croyances chrétiennes ont été de nouveau mises en valeur à l'est et les connaissances grecques et romaines anciennes ont été réintroduites à l'ouest.

## Contenu pédagogique de l'unité cinq

**Sujet deux :** La Renaissance (6.1.1-4, 6.2.10, 6.3.1-4, 6.6.3)

**Connexions avec le contenu de l'unité :** Les élèves examinent les idées qui ont donné naissance à la Renaissance et la manière dont ces idées se sont répandues en Europe et ont changé la société à jamais.

**Durée suggérée de la séquence :** 14 séances

**Utiliser ce modèle d'activité :**

- [Renaissance Thinking](#) (La pensée de la Renaissance)

**Pour approfondir ces questions clés :**

- Comment les inventions de la Renaissance ont-elles contribué à renouveler la civilisation européenne ?
- En quoi l'Europe est-elle un exemple de l'essor et du déclin des civilisations ?

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

- Les élèves complètent une frise chronologique sur les événements clés de la Renaissance. Peut être reprise pour être notée.
- Les élèves complètent une carte des civilisations européennes [European Civilizations](#) en examinant le climat ainsi que la géographie physique et politique de l'Europe. Peut être reprise pour être notée.
- Les élèves remplissent un tableau des caractéristiques des civilisations [Characteristics of Civilizations](#). Peut être repris pour être noté.
- Les élèves remplissent le tableau de notes sur la presse à imprimer, [Split-Page Notes organizer](#). Peut être repris pour être noté.
- Les élèves participent à une discussion en classe au cours de laquelle ils examinent les changements survenus en Europe à la suite de l'apparition de la presse à imprimer. Utiliser un tableau d'observation de la discussion [discussion tracker](#) pour noter les contributions des élèves aux discussions et utiliser ces informations pour attribuer une note aux élèves. (ELA/Literacy Standards: SL.6.1a-d, SL.6.6)
- Les élèves rédigent un paragraphe expliquant le rôle de la presse à imprimer dans le renouveau de la société, de l'économie et du savoir en Europe. Noter la réponse écrite en utilisant la partie "Problématique" de [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#). (ELA/Literacy Standards: W.6.2a-f, W.6.4-6, W.6.9b, W.6.10)

## Grade 6 Fiche pédagogique : La pensée de la Renaissance

Unité Cinq : L'Europe médiévale et la Renaissance : L'héritage, Sujet deux : La Renaissance.

**Objectif de la séquence** : Les élèves étudient les changements de pensée caractéristiques de la Renaissance. Ils observent la façon dont les nouvelles idées ont créé des conflits avec l'Église. Les élèves réfléchissent également à la façon dont les inventions ont favorisé la diffusion des idées et facilité le changement dans toute l'Europe et au-delà.

**Durée suggérée de la séquence** : 14 séances

**Matériel** : [Renaissance](#), [Renaissance "Movers & Shakers"](#) (Les grandes figures de la Renaissance), tableau de notes sur la presse à imprimer ([blank](#) and [completed](#) /vierge et complété), [Engraving of publisher and printer Johannes Gutenberg](#) (Gravure de l'éditeur et imprimeur Johannes Gutenberg), [Excerpt from "Treasures in Full: The Gutenberg Press"](#) (extrait de "L'intégrale des trésors culturels : la presse de Gutenberg"), [Excerpt from "Treasures in Full: Gutenberg Bible,"](#) (extrait de "L'intégrale des trésors culturels : la bible de Gutenberg"), [Excerpt from The Printing Press: Transforming Power of Technology](#), (extrait du livre : "La presse à imprimer : le pouvoir transformateur de la technologie"), [Excerpt from "Gutenberg and the Printing Revolution in Europe,"](#) (extrait de "Gutenberg et la révolution de l'imprimerie en Europe"), [Map of the Spread of Printing](#) (carte de la diffusion de l'imprimerie), [Latitude and Longitude map](#) (carte de la latitude et longitude), [European Civilizations](#) (Les civilisations européennes), [Time Zone map](#) (carte des fuseaux horaires), [Climate map](#) (carte climatique), [Labeled Physical map](#) (carte de la géographie physique), [Major rivers](#) (les principaux fleuves et rivières), [Mountain ranges](#) (les chaînes de montagnes), [Blank Map of the World](#) (carte vierge du monde), [Excerpt from a Letter from Columbus to the Spanish royals](#) (extrait d'une lettre de Christophe Colomb adressée au roi et à la reine d'Espagne), [Map of diffusion of Columbus' Letter](#) (carte de la diffusion de la lettre de Christophe Colomb), les caractéristiques des civilisations ([blank](#) and [completed](#) / vierge et complété).

### Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Lors de la séquence précédente, nous avons vu comment les conflits ont conduit à des échanges culturels au cours du Moyen Âge. Durant cette séquence, nous examinerons comment ces échanges culturels ont donné naissance à un mouvement qui a sorti l'Europe de la période médiévale appelée "l'âge des ténèbres".
2. Écrire le mot *renaissance* au tableau.
3. Donner aux élèves l'accès à la ressource suivante sur la [Renaissance](#) et lire les deux premiers paragraphes à la classe. Demander à la classe de donner une définition de la Renaissance et écrire cette définition au tableau.
4. Dire : " Le mot *renaissance* signifie renaître. Cette période de l'histoire est caractérisée par une renaissance des idées classiques. Dans l'unité 3, nous avons étudié l'âge classique de la Grèce et de la Rome antique. De quelles réalisations vous souvenez-vous ou lesquelles connaissez-vous d'après vos propres informations ?" (Les élèves devraient identifier des réalisations dans les domaines de l'art, de la littérature, de la philosophie et du gouvernement). Écrire une liste des réponses des élèves au tableau ou sur une feuille de papier de la taille d'une affiche.
5. Demander aux élèves de compléter l'activité [Renaissance "Movers & Shakers"](#) (Les grandes figures de la Renaissance).
6. Dire : "Non seulement les idées de la Renaissance ont façonné la société, mais le degré de diffusion de ces idées a également été impressionnant. Dans notre société moderne, nous considérons souvent comme acquis le fait que nous ayons accès à de grandes quantités d'informations à portée de main. Dans l'Europe médiévale, l'accès à l'information était extrêmement limité et très coûteux. Seules les personnes très riches pouvaient se permettre d'avoir accès aux journaux et aux personnes qui pouvaient donner des informations."
7. Fournir à chaque élève une copie du document [Engraving of publisher and printer Johannes Gutenberg](#) (gravure de l'éditeur et imprimeur Johannes Gutenberg) et dire :
  - a. À part les gens, que voyez-vous dans cette image gravée ?



- b. D'après cette image, comment, à votre avis, cette invention pourrait-elle avoir un impact sur tous les niveaux de la société ?
8. Répartir les élèves en groupes en utilisant la méthode Jigsaw<sup>25</sup> et assigner à un élève de chaque groupe d'appartenance l'un des textes ci-dessous :
- Groupe 1 : [Excerpt from "Treasures in Full: The Gutenberg Press"](#)
  - Groupe 2 : [Excerpt from "Treasures in Full: The Gutenberg Bible"](#)
  - Groupe 3 : [Excerpt from The Printing Press: Transforming Power of Technology](#)
9. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été attribué en fonction de leur groupe d'experts. Au fur et à mesure qu'ils lisent, leur demander de noter les informations clés qu'ils ont tirées de leur texte dans leur tableau de notes [Split-Page Notes organizer](#).
10. Après avoir terminé la lecture, permettre aux élèves de travailler dans leur groupe d'experts pour consolider leurs notes et déterminer la meilleure façon de partager leurs informations avec leur groupe de base.
11. Demander à chaque élève de retourner dans son groupe de base. Donner du temps aux élèves pour présenter leurs informations à leur groupe de base afin que tous les élèves aient l'occasion de remplir leur tableau de notes [Split-Page Notes organizer](#).
12. Fournir à chaque élève une copie du document [Excerpt from "Gutenberg and the Printing Revolution in Europe"](#) et leur demander d'annoter leur lecture en utilisant une stratégie de classe pré-établie.
13. Mener une discussion autour du document [Excerpt from "Gutenberg and the Printing Revolution in Europe"](#). Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et à fournir des preuves à partir des sources examinées jusqu'à présent ainsi que de leurs connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.
- Questions possibles :
- Où les gens obtenaient-ils des connaissances avant l'apparition de la presse à imprimer ?
  - Pourquoi les membres des classes sociales inférieures ont-ils si difficilement accès à la connaissance ?
  - Comment la transmission inégalitaire du savoir a-t-elle créé de grandes différences entre les classes sociales ?
  - Comment la presse à imprimer a-t-elle contribué à renouveler la disponibilité des connaissances anciennes pour les populations européennes ?
  - Avant l'apparition de la presse à imprimer, le principal centre du savoir en Europe était Paris, en France. Au début de la Renaissance, la presse à imprimer a déplacé ce centre vers quelle ville et quel pays ?
14. Afficher la carte [Map of the Spread of Printing](#). Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour faire quatre observations sur la carte et formuler deux questions liées au sujet de la carte.
15. Demander aux élèves de reprendre leur frise chronologique de L'Europe médiévale et de créer une deuxième frise en parallèle intitulée "L'Europe de la Renaissance", puis leur demander d'ajouter les dates suivantes à la frise :
- 1440 de notre ère** : invention de la presse écrite.
  - 1455 de notre ère** : première impression de la Bible.
16. Donner à chaque élève une carte du monde avec les latitudes et les longitudes [latitude and longitude map](#). Passer en revue les concepts de parallèles et de méridiens avec les élèves, ainsi que les grandes lignes de latitude et de longitude et la façon de lire une carte de latitude et de longitude.
17. Choisir si vous voulez que les élèves travaillent seuls ou par paires et afficher les coordonnées de latitude et de longitude suivantes : 45°N, 14°E.

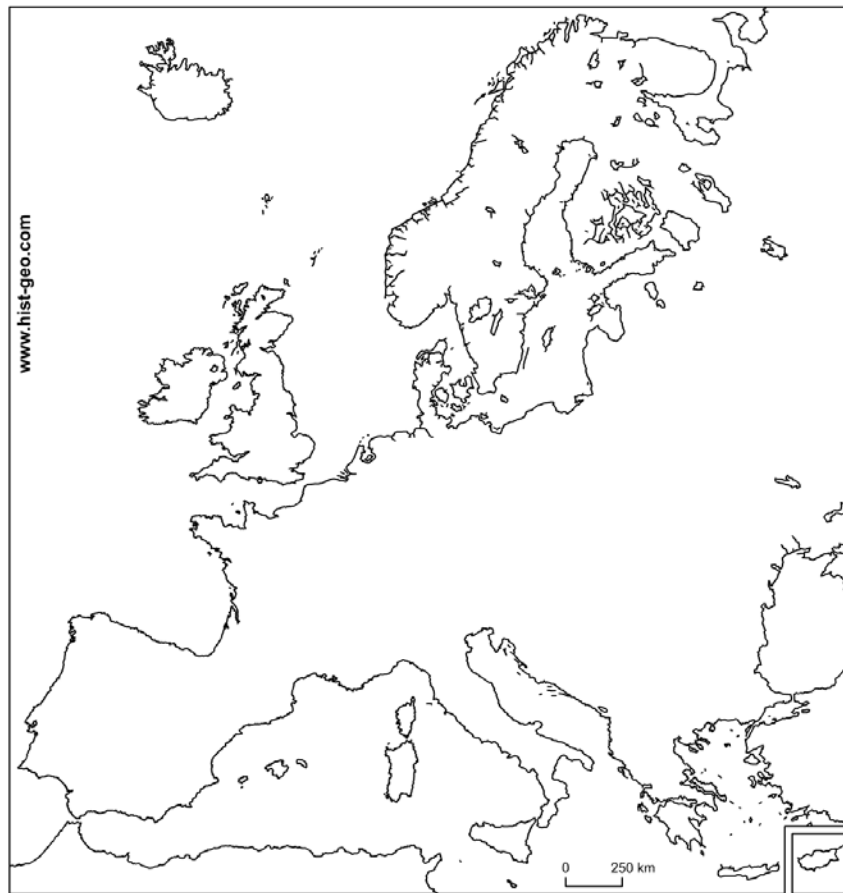
<sup>25</sup> Le Jigsaw est une manière de diviser la classe, d'abord en groupes d'expertise, puis en groupes d'explications (composés d'élèves de chaque groupe d'expertise). Pendant l'activité, les élèves lisent un texte sur leur sujet d'expertise puis ils en discutent avec leur groupe. Ensuite, ils intègrent des groupes d'explications dans lesquelles ils présentent les informations qu'ils ont apprises dans leur groupe d'expertise aux élèves qui travaillaient sur un sujet différent. Le but est l'apprentissage coopératif.

18. Demander aux élèves d'identifier leur emplacement à l'aide de la carte du monde en latitude et en longitude [latitude and longitude map](#). Prévoir une aide supplémentaire ([additional practice](#)) pour les élèves qui éprouvent des difficultés à exécuter cette tâche.
19. Passer en revue avec les élèves les principaux éléments d'une carte :
  - a. Titre : demander aux élèves de désigner et d'identifier le titre de leur carte.
  - b. Rose des vents : demander aux élèves de dessiner une rose des vents avec les directions cardinales et intermédiaires à côté de leur carte.
  - c. Légende de la carte : revoir le concept
  - d. Échelle : revoir le concept et informer les élèves qu'ils pourront utiliser cette fonction après avoir identifié les principaux lieux sur leur carte.
20. Utiliser la carte [latitude and longitude map](#) pour revoir les hémisphères. Demander aux élèves de dessiner un cercle représentant le monde dans la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail sur les civilisations européennes ([European Civilizations](#)). Ensuite, demander aux élèves d'identifier où se situe l'Europe sur la carte [latitude and longitude map](#). Demander aux élèves de dessiner un équateur et un méridien principal à travers le cercle dans la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail sur les civilisations européennes ([European Civilizations](#)) et ensuite de dessiner un "x" à l'emplacement approximatif de l'Europe. Demander aux élèves d'inscrire les hémisphères dans lesquels se trouve l'Europe (Nord, Ouest et Est) dans la section hémisphère du tableau de leur feuille de travail sur les civilisations européennes ([European Civilizations](#)).
21. Distribuer ou afficher la carte des fuseaux horaires ([time zone map](#)). Revoir le concept de fuseau horaire. Demander ensuite aux élèves de déterminer le nombre de fuseaux horaires présents dans la région du monde qui leur a été attribuée et de l'inscrire sur leur feuille de travail sur les civilisations européennes ([European Civilizations](#)).
22. Demander : "Si une personne vivant aujourd'hui à Londres, en Angleterre, appelait son ami à Venise, en Italie, à 13 heures (heure de Londres), à quelle heure à Venise son ami répondrait-il au téléphone ?"
23. Montrer aux élèves comment décomposer la question, puis leur laisser le temps de consulter la carte des fuseaux horaires affichée ([time zone map](#)) et de déterminer leur réponse. Demander à un élève de partager sa réponse, puis demander à un autre élève de s'approcher de la carte pour montrer comment la solution a été trouvée.
24. Distribuer ou afficher la carte des zones climatiques mondiales ([climate map](#)). Demander aux élèves de déterminer quelles sont les zones climatiques présentes dans la région du monde qui leur a été attribuée et de les écrire sur la feuille de travail des civilisations européennes ([European Civilizations](#)).
25. Distribuer des pastels ou des crayons de couleur pour que les élèves puissent colorier légèrement les zones climatiques sur leurs cartes. Demander aux élèves de créer une légende des régions climatiques de l'Europe dans la partie zones climatiques du tableau de la feuille de travail sur les civilisations européennes ([European Civilizations](#)).
26. Laisser aux élèves le temps de faire des recherches sur leurs zones climatiques ([research](#)), (le site Web de recherche est plus détaillé que la carte climatique). Encourager les élèves à faire des recherches en utilisant les onglets de chaque zone climatique dans la partie du monde qui leur a été attribuée afin d'étudier les caractéristiques de chacune d'entre elles, notamment la température, les plantes, les animaux communs, etc.
27. Afficher et discuter de la définition des termes 'carte politique' et 'carte physique' avec les élèves ([political](#) and [physical](#) maps).
28. Demander aux élèves de se référer à une carte physique du monde légendée ([labeled physical map](#)) et d'ajouter les principaux fleuves et chaînes de montagnes présents en Europe ([major rivers](#) and [mountain ranges](#)) à l'aide d'un marqueur ou d'un feutre. Demander aux élèves d'ajouter des symboles dans la section des caractéristiques physiques du tableau de leur feuille de travail sur les civilisations européennes, puis d'indiquer sur leur carte les villes qui étaient importantes pour l'apprentissage avant et après l'invention de la presse à imprimer (y compris, mais sans s'y limiter, Paris et Venise) et de les noter dans les sections sur les caractéristiques politiques et les principales civilisations ([European Civilizations](#)).

29. Demander aux élèves de mesurer la distance entre des lieux politiques à l'aide de l'échelle située sur leur feuille de travail ([European Civilizations](#)). Différencier le travail pour les élèves en difficulté, proposer une aide individuelle supplémentaire selon les besoins ([practice](#)).
30. Donner aux élèves accès à l'extrait d'une lettre de Christophe Colomb à la famille royale espagnole et leur demander d'annoter la lettre en utilisant une stratégie établie en classe ([Excerpt from a Letter from Columbus to the Spanish royals](#)).
31. Mener une discussion à partir de l'extrait d'une lettre de Christophe Colomb à la famille royale espagnole ([Excerpt from a Letter from Columbus to the Spanish royals](#)). Encourager les élèves à utiliser [les amorces de phrases pour la discussion](#) et fournir des preuves à partir des sources examinées jusqu'à présent dans cette tâche ainsi que de leurs connaissances externes pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
  - a. Qui était Christophe Colomb et qu'a-t-il accompli au cours de son voyage ?
  - b. Comment la presse à imprimer a-t-elle modifié la disponibilité de la lettre de Christophe Colomb pour toutes les couches de la société ?
  - c. Comment l'accès des classes sociales inférieures à des connaissances auparavant réservées à la noblesse a-t-il affecté la société ?
32. Demander aux élèves de rédiger un paragraphe de synthèse expliquant le rôle de la presse à imprimer dans le renouveau de la société, de l'économie et du savoir en Europe. Noter les paragraphes à l'aide de la grille d'évaluation ([claims rubric](#)).
33. Demander aux élèves d'ajouter les dates suivantes à leur frise chronologique :
  - a. **1492 de notre ère** : Christophe Colomb navigue vers le Nouveau Monde
  - b. **1455 de notre ère** : La lettre de Christophe Colomb est imprimée et diffusée
34. Demander aux élèves de compléter le tableau des caractéristiques des civilisations sur l'Europe de la Renaissance ([Characteristics of Civilizations](#)).

**Les civilisations européennes**

Lieu (hémisphères)		Zones climatiques principales	
Caractéristiques physiques principales		Caractéristiques politiques principales	
Nombre de fuseaux horaires dans cette région		Principales civilisations dans cette région	



**Caractéristiques des civilisations**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description/Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Système de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

### Caractéristiques des civilisations (complété)

Caractéristiques	Description/Définition	Exemples d'aujourd'hui
Systèmes centralisés de gouvernement ou d'État	Monarchies (la plupart des pays) ou gouvernements de cités-États (Italie)	Le Moyen-Orient moderne - des monarchies, des démocraties, ou des régions géographiquement isolées qui sont gouvernées par des chefs tribaux.
Religion organisée	Le christianisme, organisé sous l'égide de l'Église catholique romaine	Le catholicisme moderne
Economie et spécialisation professionnelle	Basé sur les échanges commerciaux. Une certaine mobilité des classes inférieures vers les classes moyennes ou supérieures lorsque les gens commencent à choisir leur métier/profession.	L'Amérique
Système de tribut	Pas de tribut, sauf à sa propre cité-État, son État ou son monarque	Le système anglais
Surplus alimentaire(s)	Plus de variété grâce à l'expansion des échanges commerciaux	Les nations occidentales pratiquent l'impérialisme ou la politique de la porte ouverte avec la Chine.
Infrastructure planifiée	Les villes européennes construites au Moyen Âge deviennent plus grandes et plus structurées, certaines zones sont reconstruites.	Tout plan actuel d'amélioration urbaine
Commerce	Les échanges commerciaux sont courants et constituent la pierre angulaire de l'économie politique.	L'Amérique
Savoirs acquis	En constante expansion grâce à la presse à imprimer ; disponibles pour tous les individus alphabétisés.	La technologie moderne de l'internet
Arts	Essor des arts classiques et des inventions utilisant d'anciens principes mathématiques réintroduits à partir du monde musulman	STEM : sciences, technologie, ingénierie et mathématiques.



Gravure de l'éditeur et imprimeur Johannes Gutenberg



© iStock / © Grafissimo.



Organisateur de notes - La presse à imprimer

Qu'est-ce qui a été imprimé en premier ?		
De quelle manière la presse à imprimer a-t-elle préservé le passé ?		
Comment la presse à imprimer a-t-elle stimulé l'intérêt pour l'exploration ?		
Dans quelle mesure la presse à imprimer a-t-elle facilité le changement ?		

Organisateur de notes - La presse à imprimer (complété)

<p><b>Qu'est-ce qui a été imprimé en premier ?</b></p>	<p>Les livres - Bibles et livres en latin          Les indulgences</p>
<p><b>De quelle manière la presse à imprimer a-t-elle préservé le passé ?</b></p>	<p>Par la diffusion à de grandes populations des enseignements classiques redécouverts</p> <p>La possibilité d'imprimer des documents dans différentes langues a encore élargi l'accès à la connaissance.</p> <p>Des personnes qui n'avaient jamais vu de livres ont désormais accès à la connaissance.</p>
<p><b>Comment la presse à imprimer a-t-elle stimulé l'intérêt pour l'exploration ?</b></p>	<p>La lettre de Christophe Colomb a atteint un grand nombre de personnes</p> <p>Les gens ont découvert des endroits dont ils ignoraient l'existence.</p> <p>Les gens ont commencé à réfléchir à la possibilité d'explorer d'autres pays en dehors de l'Europe.</p>
<p><b>Dans quelle mesure la presse à imprimer a-t-elle facilité le changement ?</b></p>	<p>La baisse du coût des livres les a rendus plus accessibles au grand public.</p> <p>La "sagesse perdue" des anciens a été redécouverte</p> <p>Les gens n'étaient plus aussi dépendants de la copie et de la mémorisation pour préserver le passé.</p> <p>Les gens étaient en mesure de partager des informations à travers de vastes territoires en un temps plus court, ce qui a permis de gagner le soutien des mouvements de réforme</p> <p>Les villes équipées de presses à imprimer se sont développées plus rapidement que les autres.</p> <p>L'imprimerie a donné accès à des connaissances et à des compétences qui ont soutenu les efforts des marchands dans le domaine des affaires.</p>

### “L’intégrale des trésors culturels: la presse de Gutenberg”

L'invention de Gutenberg a permis de produire des livres en masse. Lui-même n'a pas gagné d'argent avec cette invention, mais sa méthode présentait un grand potentiel commercial et elle est devenue la base du succès de nombreux imprimeurs et éditeurs par la suite. Cependant, la technologie ne suffit pas pour réussir. Un éditeur doit choisir les bons textes pour son public. C'était beaucoup plus important pour un imprimeur que pour les hommes et les femmes qui vivaient de la production de manuscrits. Un imprimeur devait vendre de nombreux exemplaires d'un même ouvrage en même temps et il devait les vendre rapidement pour récupérer son investissement.

Les livres ne sont pas devenus bon marché immédiatement après la naissance des ouvrages imprimés de Gutenberg, mais les prix ont rapidement commencé à baisser. En 1500, l'accès aux livres a profondément changé. Cela s'est traduit par un meilleur accès à l'information, des discussions plus éclairées et une pensée critique plus répandue.

© The British Library Board. <http://www.bl.uk/treasures/gutenberg/gutenbergstexts.html>.

### “L’intégrale des trésors culturels : la Bible de Gutenberg”

La première et unique entreprise d'impression à grande échelle de Gutenberg fut la Bible en latin. Ce n'était pas un choix de texte évident, car la Bible n'était pas très centrale dans la vie quotidienne de l'Église au 15<sup>e</sup> siècle. Des parties de la Bible étaient certainement utilisées quotidiennement à l'église, mais pas dans l'ordre dans lequel elles apparaissent dans la Bible. Les textes de la Bible étaient réorganisés afin de délivrer un message clair à la population majoritairement non éduquée qui assistait à la messe. Les missels contenant ces messages réorganisés étaient cependant différents d'une région à l'autre.

Gutenberg s'est peut-être rendu compte que, pour qu'un projet d'impression à grande échelle soit un succès commercial, il devait viser un marché international. La Bible se vendrait peut-être à moins d'exemplaires dans chaque région, mais elle demandait à être vendue dans toute l'Europe occidentale. Gutenberg et son équipe savaient également qu'ils devaient commercialiser leur nouvelle invention. En 1454, ils ont montré leur produit à un public international à Francfort, peut-être même avant que le projet ne soit achevé. Ils devaient être conscients qu'un lancement réussi serait beaucoup plus facile s'ils commençaient par un livre d'importance, et ils ont fait le bon pari.

© The British Library Board. <http://www.bl.uk/treasures/gutenberg/bible.html>.

**Extrait de *La presse à imprimer : le pouvoir transformateur de la technologie***

Le lien entre le latin et les jours glorieux de l'Empire romain et son utilisation dans les textes classiques écrits par des hommes tels que Cicéron, Pline et Galien ont fait qu'il était naturel que l'élite européenne se passionne pour la langue latine et que les premiers livres soient imprimés dans cette langue. Au total, quelque 252 villes ont déclaré avoir une presse à imprimer en 1501. Les trois quarts des livres qu'elles imprimaient étaient en latin, mais à mesure que les prix baissaient et que les livres devenaient accessibles aux classes inférieures, les Européens ont commencé à vouloir, voire à exiger, des livres imprimés dans leur propre langue. Ce fut le début de l'impression dans la langue vernaculaire, ou langue "maternelle" d'une région, soit le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand, etc.

Copyright © 2003. Chelsea House.

### Extrait de “Gutenberg et la révolution de l’imprimerie en Europe”

Au Moyen Âge, en Europe, la plupart des gens vivaient dans de petits villages isolés. S'ils voyageaient, ils ne s'aventuraient généralement qu'à quelques kilomètres de leur lieu de naissance. Pour la plupart des gens, la seule source d'informations religieuses et mondaines était le prêtre catholique du village. Les nouvelles passaient d'une personne à l'autre, souvent sous forme de rumeur. Les documents écrits étaient rares et souvent mis en doute par les gens du peuple qui les considéraient comme des faux. Ce qui comptait dans les affaires importantes, c'était le témoignage oral basé sur le serment fait au nom de Dieu de dire la vérité.

Presque personne ne savait lire ou écrire la langue qu'il parlait. Les rares personnes qui savaient lire et écrire apprenaient généralement le latin. Les livres, tous copiés à la main, étaient rares, chers et presque toujours en latin. Ils étaient si précieux que les universités les enchaînaient à des tables de lecture. La plupart des gens passaient leur vie sans jamais voir un livre, un calendrier, une carte ou un document écrit de quelque sorte que ce soit. La mémoire et la mémorisation régissaient la vie quotidienne et l'apprentissage. Les poètes, les acteurs et les conteurs s'appuyaient sur des vers rimés pour se souvenir de grandes quantités de matériel. Les artisans mémorisaient les secrets de leur métier pour les transmettre oralement à leurs apprentis. Les marchands tenaient leurs comptes dans leur tête.

Les scribes, souvent des moines vivant dans des monastères, se consacraient chacun à la copie d'un seul livre pendant une période pouvant aller jusqu'à un an. Des spécialistes ou les scribes eux-mêmes "enluminaient" (peignaient) les grandes lettres capitales et les marges de nombreux livres avec des motifs colorés et même des scènes miniatures. Ces livres étaient de magnifiques œuvres d'art. Mais leur fabrication était longue et très coûteuse.

Moins de 50 ans après l'impression de la Bible par Gutenberg, plus de 1 000 imprimeries avaient fait leur apparition dans plus de 200 villes européennes. Elles produisaient plus de 10 millions d'exemplaires de livres en latin et dans d'autres langues européennes. Les livres sont devenus moins chers et accessibles à tous ceux qui pouvaient les lire. Les livres n'étaient plus enchaînés dans les bibliothèques. La diffusion des connaissances, factuelles ou non, a explosé dans toute l'Europe. Les livres ont commencé à paraître pour la première fois avec le nom de l'auteur sur la page de titre. Ce nouvel élément a rendu les écrivains responsables du contenu de leurs livres et a ainsi amélioré l'exactitude de ce contenu. Il a également donné naissance aux premières lois sur le droit d'auteur, qui protègent les auteurs contre le risque que d'autres publient leurs œuvres sans autorisation.

Dès les années 1400, la Renaissance avait déjà commencé en Italie, et ce renouveau culturel s'étendait à d'autres régions d'Europe. Les érudits voulaient davantage de copies des écrits d'Aristote, de Saint Augustin, de Cicéron et d'autres auteurs anciens récemment redécouverts au contact du monde musulman lors des croisades. Les scribes, cependant, ne pouvaient pas travailler assez vite pour répondre à la demande. Les presses fournissaient plus rapidement les livres demandés. Les ouvrages étaient traduits en latin à partir du grec, de l'hébreu, de l'arabe et d'autres langues classiques. Ces livres traitaient de nombreux sujets tels que la littérature, le droit, la philosophie, l'architecture et la géographie. Dès 1500, la Venise de la Renaissance était la capitale européenne de l'imprimerie, avec 150 presses à l'œuvre.

From the “Communication of Ideas” issue, *Bill of Rights in Action* 24, no. 4 (Winter 2009). © Constitutional Rights Foundation. <http://www.crf-usa.org/bill-of-rights-in-action/bria-24-3-b-gutenberg-and-the-printing-revolution-in-europe>.



Carte de la diffusion de l'imprimerie



From Mortimer Chambers et al. *The Western Experience*. Vol. I, *To the Eighteenth Century*. 6th ed. Copyright © 1995. McGraw-Hill.



## Extrait d'une lettre de Christophe Colomb adressée au roi et à la reine d'Espagne

NOTE : 1492 est une année importante dans l'histoire de l'Espagne. C'est en 1492 que les monarques espagnols, le roi Ferdinand II et la reine Isabelle I<sup>er</sup>, ont réussi à chasser les derniers envahisseurs musulmans d'Espagne et du Portugal. La même année, Christophe Colomb quitte l'Espagne pour trouver une route maritime vers l'Asie. Plus de deux mois après son départ, Christophe Colomb débarque sur une île des Bahamas qu'il appelle San Salvador ; les autochtones l'appellent Guanahani. De retour en Espagne en 1493, Christophe Colomb écrit immédiatement une lettre annonçant ses découvertes au roi Ferdinand et à la reine Isabelle, qui ont contribué à financer son voyage. La lettre a été écrite en espagnol et envoyée à Rome, où elle a été imprimée en latin. Voici un extrait de la lettre de Christophe Colomb.

*J'ai décidé de vous écrire cette lettre pour vous informer de tout ce qui a été fait et découvert au cours de mon voyage.*

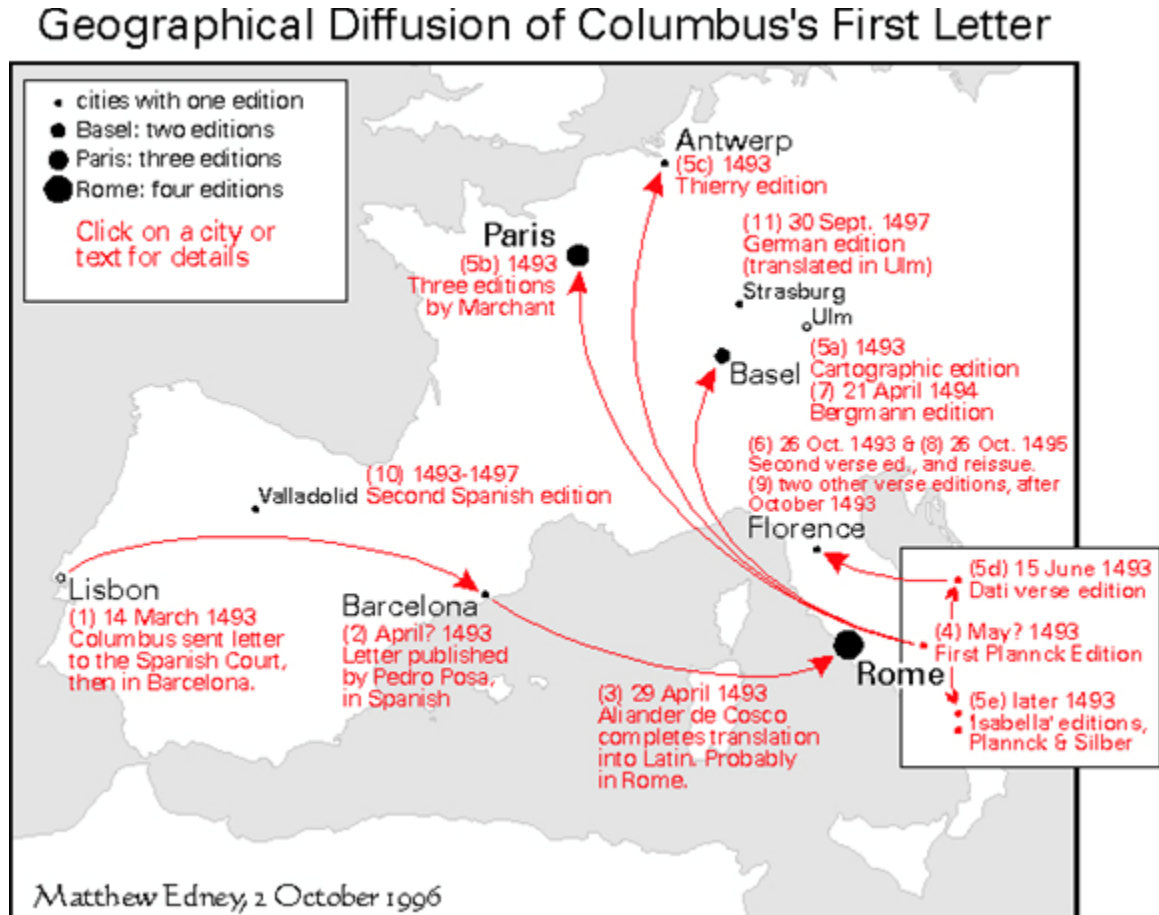
*Le trente-troisième jour ... je suis arrivé dans la mer des Indes, où j'ai découvert de nombreuses îles habitées par de nombreuses personnes. J'ai pris possession de tous pour notre roi le plus heureux en faisant une proclamation publique et en déployant son étendard [drapeau], personne ne faisant aucune résistance. L'île appelée Juana [Cuba], ainsi que les autres dans son voisinage, est extrêmement fertile. Elle a de nombreux ports de tous côtés, très sûrs et vastes, au-delà de toute comparaison avec tous ceux que j'ai jamais vus. À travers elle coulent de nombreuses rivières très larges et salubres; et il y a en elle de nombreuses montagnes très élevées. Toutes ces îles sont très belles et de formes bien différentes; faciles à parcourir, et remplies de la plus grande variété d'arbres...*

*Dans l'île, qui ... s'appelait Hispana [Haïti], il y a de très hautes et belles montagnes, de grandes fermes, des bosquets et des champs, les plus fertiles à la fois pour la culture et pour le pâturage, et bien adaptés pour la construction de bâtiments. La commodité des ports de cette île et l'excellence des rivières ... dépassent la croyance humaine ... En elle, les arbres, les pâturages et les fruits sont très différents de ceux de Juana [Cuba]. En outre, cette Hispana regorge de divers types d'espèces, d'or et de métaux. Les habitants... sont tous... dépourvus de toute sorte de fer, et ils sont dépourvus d'armes, qui leur sont entièrement inconnues, et pour lesquelles ils ne sont pas adaptés; non pas à cause d'une difformité corporelle, car ils sont bien faits, mais parce qu'ils sont timides et pleins de terreur... et très généreux de tout ce qu'ils ont. Personne ne refuse au demandeur quoi que ce soit qu'il possède; au contraire, ils nous invitent eux-mêmes à le demander. Ils manifestent la plus grande affection envers nous tous, échangeant des choses précieuses contre des bagatelles, se contentant de la moindre chose ou de rien du tout.... Je leur ai donné beaucoup de choses belles et agréables, que j'avais apportées avec moi, sans aucun retour, afin de gagner leur affection et pour qu'ils deviennent chrétiens et soient enclins à aimer notre roi, notre reine et nos princes et tout le peuple d'Espagne; et afin qu'ils soient désireux de rechercher, de rassembler et de nous donner ce dont ils abondent et dont nous avons grandement besoin.*

© Gilder Lehrman Institute of American History. <http://www.gilderlehrman.org/history-by-era/exploration/resources/columbus-reports-his-first-voyage-1493>.

## Carte de la diffusion de la Lettre de Christophe Colomb

NOTE : Selon la cartothèque Osher, la carte n'est plus cliquable.



L'annonce faite par Christophe Colomb en 1493 du succès de son voyage vers l'ouest à travers l'océan Atlantique est rapidement devenue l'un des premiers "best-sellers" de la publication européenne. Pas moins de onze éditions ont été publiées au cours de l'année 1493 ! Elles ont été publiées dans toute l'Europe occidentale, en Espagne, en Italie, en France, en Suisse et aux Pays-Bas. Six autres éditions ont été publiées en 1494-97. Elles sont cependant toutes assez rares aujourd'hui ; plusieurs de ces éditions ne subsistent qu'en un seul exemplaire ; au total, il n'existe pas plus de 80 exemplaires de toutes les éditions.

Smith Center for Cartographic Education, University of Southern Maine. <http://www.oshermaps.org/special-map-exhibits/columbus-letter/iv-diffusion-columbus-letter-through-europe-1493-1497>. Ce texte est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

## Évaluation de l'unité cinq

**Objectif de la séquence :** Les élèves participent à un dialogue socratique en réponse à la question : Qu'est-ce qui fait régresser les civilisations et comment se renouvellent-elles ? Ils rédigent ensuite un texte de plusieurs paragraphes en réponse à la même question.

**Durée suggérée de la séquence :** 2 séances

**Consignes pour l'élève :** Participe à un dialogue socratique en réponse à la question : Qu'est-ce qui fait régresser les civilisations et comment se renouvellent-elles ? Utilise les preuves recueillies dans l'unité et tes connaissances antérieures pour développer et étayer ta réponse. Après le séminaire, rédige un texte de plusieurs paragraphes qui répond à cette question. Utilise les preuves recueillies dans l'unité et tes connaissances antérieures pour développer et étayer ta réponse.

**Resources :**

- [les amorces de phrases pour la discussion](#)

**Notes pour l'enseignant :** En réalisant cette tâche, les élèves répondent aux attentes en sciences sociales (GLEs 6.1.1, 6.1.3, 6.2.9-10). Ils répondent également aux attentes en anglais ([ELA/Literacy Standards](#): W.6.2a-e, W.6.4-6, W.6.9-10, SL.6.1a-d, SL.6.6).

Pour en savoir plus sur la façon d'organiser un dialogue socratique, consulter le site Web ([Socratic seminar one-pager](#)).

Questions pouvant servir de guide pendant le séminaire :

1. Quelles sont les causes de l'essor et du déclin des civilisations ?
2. Comment le passage de l'Europe médiévale à la Renaissance reflète-t-il ces causes ?
3. Comment les autres civilisations que nous avons étudiées cette année illustrent-elles ces facteurs ?

Utiliser le tableau d'observation de la discussion ([discussion tracker](#)) pour garder une trace des contributions des élèves et utiliser ces informations pour leur attribuer une note. Utiliser [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#) pour noter leur rédaction. Remarque : Adapter la partie "contenu" de la grille d'évaluation à cette évaluation. Utiliser la partie "problématique" de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée.

## Grade 6 : Outils pédagogiques

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

1. [Tableau présentant les caractéristiques civilisations](#)
2. [Tableau présentant les religions du monde](#)
3. [les amorces de phrases pour la discussion](#)
4. [la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\):](#)
  - a. [Le contenu](#)
  - b. [Les problématiques](#)
5. [Tableau d'observation de la discussion](#)

**Caractéristiques des civilisations**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description/Définition</b>	<b>Exemples d'aujourd'hui</b>
Systemes centralisés de gouvernement ou d'État		
Religion organisée		
Economie et spécialisation professionnelle		
Systeme de tribut		
Surplus alimentaire(s)		
Infrastructure planifiée		
Commerce		
Savoirs acquis		
Arts		

Les religions du monde

Notes	Judaïsme	Hindouisme	Bouddhisme	Christianisme	Islam
Textes importants					
Personnes importantes					
Lieux importants					
Croyances et pratiques					

Grades 6-8 : Amorces de phrases pour la discussion<sup>26</sup>

<b>Objectif : exprimer clairement tes idées.</b>	
<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que penses-tu de ____?</li> <li>• Comment as-tu répondu __ [la question] __?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est l'idée la plus importante que tu veux communiquer ?</li> <li>• Quel est ton argument principal ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En résumé, ce que j'essaie de dire est ____.</li> <li>• Mon point de vue global en une phrase est ____.</li> </ul>
<b>Objectif : s'assurer que tu écoutes attentivement et que tu comprends clairement les idées présentées.</b>	
<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laisse-moi vérifier si je t'ai bien compris. As-tu dit ____?</li> <li>• Je t'ai entendu dire _____. Est-ce que c'est correct ?</li> <li>• Autrement dit, est-ce que tu dis ____ ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui/non. J'ai dit _____.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dis-moi en plus sur _____.</li> <li>• Je suis un peu perdu quand tu dis _____. Dis-en plus à ce sujet.</li> <li>• Donne-moi un exemple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien sûr. J'ai dit __ [reformuler ce qui a été dit et ajouter des explications ou des exemples supplémentaires] __.</li> <li>• Par exemple, _____ est un exemple parce que __ [expliquer pourquoi] _____.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui peut reformuler ce que X a dit ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• _____ a dit _____.</li> </ul>
<b>Objectif : approfondir et donner des preuves à l'appui de tes affirmations.</b>	
<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui te fait penser cela dans le texte ?</li> <li>• Comment le sais-tu ? Pourquoi penses-tu cela ?</li> <li>• Explique la manière dont tu es arrivé à ton raisonnement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après le texte _____, Cela signifie _____.</li> <li>• Si tu regardes _____, il est écrit _____. Cela signifie _____.</li> <li>• Je pense que _____ parce que _____.</li> </ul>
<b>Objectif : établir de nouvelles façons de penser en développant ou en questionnant la pensée des autres.</b>	
<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui peut compléter ce que X a dit ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour compléter ce que X a dit, _____.</li> <li>• Je suis d'accord, et je veux ajouter _____.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui est d'accord/pas d'accord avec X ?</li> <li>• Qui veut contester ce que X a dit ? Pourquoi ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce que X a dit soutient ce que je dis parce que _____.</li> <li>• Je suis d'accord/pas d'accord avec X, parce que _____.</li> <li>• Je vois les choses de façon similaire/différente parce que _____.</li> </ul>

<sup>26</sup> Adapté de Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk Science Primer* [PDF]. Cambridge, MA: TERC. Extrait de [https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience\\_Primer.pdf](https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf)



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis d'accord/pas d'accord avec l'opinion de X sur ____ parce que dans le texte, ____.</li> <li>• Je suis d'accord avec ____, mais il faut aussi tenir compte de ____.</li> <li>• D'un côté, je suis d'accord avec X sur ____ . Mais d'autre part, j'insiste sur le fait que ____.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment cette idée est-elle différente de celle de X ?</li> <li>• Que penses-tu de l'idée de X ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le point de vue de X ____ est important/inexact parce que ____.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui a changé d'avis à la suite de cette conversation ? Comment et pourquoi a-t-il changé ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant je pensais ____, mais maintenant je pense ____ parce que ____.</li> <li>• Ma nouvelle façon de penser est ____ parce que ____.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintenant que tu as entendu __ [rappel de la conversation jusqu'à présent]__, qu'en penses-tu ? Sur quoi t'interroges-tu encore ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je pense toujours que ____, mais maintenant je me demande ____.</li> </ul>

**Grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" (examen LEAP en Sciences Sociales)**

La réponse doit être notée de manière générale en fonction de son adhésion à deux dimensions : le contenu et les problématiques. Chaque réponse doit recevoir le score correspondant à la série de descripteurs qui la décrit le mieux.

Contenu	
Score	Description
4	La réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Révèle une connaissance <b>approfondie</b> de [insérer le sujet] en incorporant des informations factuelles, nombreuses et ciblées provenant des connaissances antérieures et des sources;</li> <li>• Contient une compréhension précise et aucune erreur suffisamment importante pour nuire au contenu général de la réponse</li> <li>• Réponds entièrement à toutes les parties de la question.</li> </ul>
3	La réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Révèle une connaissance <b>générale</b> de [insérer le sujet] en utilisant des informations factuelles et adéquates provenant de connaissances antérieures et des sources;</li> <li>• Contient des connaissances en grande partie exactes avec des erreurs minimales qui ne nuisent pas au contenu général de la réponse;</li> <li>• Réponds à toutes les parties de la question.</li> </ul>
2	La réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Révèle une connaissance <b>limitée</b> de [insérer le sujet] en utilisant quelques informations factuelles tirées des connaissances antérieures et des sources;</li> <li>• Contient quelques connaissances précises avec quelques erreurs qui nuisent au contenu général de la réponse;</li> <li>• Réponds à une partie de la question.</li> </ul>
1	La réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Révèle une connaissance <b>minimale</b> de [insérer le sujet] en utilisant peu ou pas d'informations factuelles provenant des connaissances antérieures et des sources;</li> <li>• Contient peu de connaissances précises et plusieurs erreurs qui nuisent au contenu général de la réponse;</li> <li>• Ne répond que de façon limitée à une partie de la question.</li> </ul>
0	La réponse de l'élève est vierge, incorrecte ou ne répond pas à la question.

Problématique	
Score	Description
4	<p>La réponse de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développe une argumentation valide qui exprime de manière efficace une solide compréhension du sujet;</li> <li>• Justifie rigoureusement son argumentation à l'aide de preuves bien choisies dans les sources;</li> <li>• Donne une explication cohérente et approfondie, organisée de façon logique, des liens, des caractéristiques et des évolutions entre les idées, les personnes, les événements et/ou les contextes dans le temps et l'espace.</li> </ul>
3	<p>La réponse de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développe une argumentation pertinente qui exprime une compréhension générale du sujet ;</li> <li>• Soutient son argumentation à l'aide de preuves suffisantes tirées des sources ;</li> <li>• Donne une explication organisée des liens, des caractéristiques et des évolutions entre les idées, les personnes, les événements et/ou les contextes dans le temps et l'espace.</li> </ul>
2	<p>La réponse de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présente une argumentation qui exprime une compréhension de base du sujet ;</li> <li>• Soutient de façon limitée son argumentation en utilisant quelques preuves provenant des sources ;</li> <li>• Donne une faible explication des liens, des caractéristiques et des évolutions entre les idées, les personnes, les événements et/ou les contextes dans le temps et l'espace..</li> </ul>
1	<p>La réponse de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présente une argumentation avec peu ou pas de preuves provenant des sources ;</li> <li>• Donne une explication vague, peu claire ou illogique des liens entre les idées, les personnes, les événements et/ou les contextes dans le temps et l'espace.</li> </ul>
0	<p>La réponse de l'élève est vierge, incorrecte, trop brève pour être évaluée ou ne comporte pas d'arguments répondant à la question posée.</p>

