

Grade 7 : 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.

En 7ème grade, les élèves étudient la formation de l'identité américaine alors qu'ils apprennent les débuts de l'histoire des États-Unis de la veille de la Révolution à la fin de la Reconstruction (alignés sur les compétences de fin de grade 7 [GLEs](#)).

Grade 7 : Contenu		A o u t	S e p t	O c t	N o v	D é c	J a n v	F é v r	M a r s	A v r	M a i
Sur le chemin de l'indépendance	Quand contester un gouvernement est-il justifiable ?	X	X								
Gouverner une nouvelle nation	Comment une nation établit-elle son identité ?			X	X						
La nouvelle république	Comment les progrès affectent-ils l'identité d'une nation ?					X	X				

Expansion et conflit	Comment la croissance façonne-t-elle l'identité d'une nation ?								X	X		
La guerre de Sécession	Comment un conflit définit-il une nation ?									X	X	
Reconstruction	Quel est l'héritage de la résolution de conflits sur l'identité d'une nation ?										X	X

Grade 7 : Sciences sociales : Comment parcourir ce document

Le document sur le contenu et l'organisation des séquences en 7ème grade est divisé en six unités. Chaque unité à une programmation, un contenu pédagogique qui reprend les sujets, les activités et l'évaluation de l'unité. Cliquez sur un lien ci-dessous pour accéder au contenu.

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance

- [Unité un : Présentation](#)
- [Unité un : Contenu pédagogique](#)
 - Sujet un : Tension croissante avec la Grande-Bretagne
 - Sujet deux : Une crise dans les colonies
 - Sujet trois : La guerre d'Indépendance
- [Unité un : Evaluation](#)

Unité deux : Créer un nouveau gouvernement

- [Unité deux: Présentation](#)
- [Unité deux : Contenu pédagogique](#)
 - Sujet un : Articles de la confédération
 - Sujet deux : Créer la Constitution
 - Sujet trois : Le système fédéral
- [Unité deux : Evaluation](#)

Unité trois : La nouvelle république

- [Unité trois : Présentation](#)
- [Unité trois : Contenu pédagogique](#)
 - Sujet un : Gouverner une nouvelle nation
 - Sujet deux : L'ère Jefferson
 - Sujet trois : Démocratie jacksonienne
- [Unité trois : Evaluation](#)

Unité quatre : Expansion and Conflit

- [Unité quatre : Présentation](#)
- [Unité quatre : Contenu pédagogique](#)
 - Sujet un : Expansion vers l'ouest
 - Sujet deux : Croissance et réforme
 - Sujet trois : Esclavage
- [Unité quatre : Evaluation](#)

Unité cinq : La guerre de Sécession

- [Unité cinq : Présentation](#)
- [Unité cinq : Contenu pédagogique](#)
 - Sujet un : Sectionalisme
 - Sujet deux : Lincoln et la sécession

Revenir à [Grade 7 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 : Événements de la guerre de Sécession
- [Unité cinq : Evaluation](#)

Unité six : Reconstruction

- [Unité six : Présentation](#)
- [Unité six : Contenu pédagogique](#)
 - Sujet un : La Reconstruction
 - Sujet deux : Vie des Afro-Américains pendant la Reconstruction
 - Sujet trois : Les dernières années de la Reconstruction
- [Unité six : Evaluation](#)

Grade 7: Sciences sociales : Conseils pour la programmation annuelle (révisé automne 2019)

Le document du Grade 7 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 :

1er semestre Des causes de la Révolution américaine jusqu' à la présidence de Jackson		2ème semestre De l'Expansion vers l'Ouest jusqu'à la Reconstruction	
<i>Quarter 1</i>	<i>Quarter 2</i>	<i>Quarter 3</i>	<i>Quarter 4</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Tension dans les colonies avant la révolution ● La Révolution américaine ● Articles de la confédération 	<ul style="list-style-type: none"> ● Création de la Constitution ● Événements majeurs au cours des premières présidences (de Washington à Jackson) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expansion vers l'ouest ● Mouvements de réforme du 19^{ème} siècle ● Institution de l'esclavage ● Sectionalisme ● Election de Lincoln et sécession 	<ul style="list-style-type: none"> ● La guerre de Sécession ● Reconstruction

Présentation de l'unité un

Objectif de la séquence : Au fur et à mesure que les Etats-Unis se sont développés en une nouvelle nation, l'identité américaine a également évolué. Les élèves étudient des documents de sources primaires et secondaires pour établir une compréhension du fondement de l'identité américaine à travers la lutte pour l'indépendance contre les Britanniques.

Durée suggérée de la séquence : 5 semaines

Grade 7 : Contenu	
Chemin vers l'indépendance	Quand contester un gouvernement est-il justifiable?

Sujets (Compétences en fin de grade/GLEs) :

1. [Tension croissante avec la Grande-Bretagne](#) (7.1.1; 7.1.3; 7.1.5; 7.2.1-2; 7.5.1-3; 7.6.4; 7.9.1-2)
2. [Une crise dans les colonies](#) (7.1.1-5; 7.2.1-3; 7.5.3; 7.9.2)
3. [La guerre d'Indépendance des Etats-Unis](#) (7.1.3; 7.1.5; 7.2.2; 7.5.3)

Évaluation de l'unité : Les élèves démontrent leur maîtrise du contenu en s'engageant dans un séminaire socratique en réponse à la question suivante : Comment défier le gouvernement britannique a-t-il jeté les bases et façonné l'identité américaine dans ses premières années ? Demander aux élèves d'utiliser des preuves historiques et leur connaissance des sciences sociales pour développer et soutenir leur position. Pendant que les élèves se préparent pour le séminaire, leur demander de considérer :

- La gouvernance britannique des colonies
- L'imposition sans représentation
- Les tentatives de négociations pacifiques

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance	Sujet un : Tension croissante avec la Grande-Bretagne Sujet deux : Une crise dans les colonies Sujet trois : La guerre d'Indépendance des Etats-Unis
Connexions clés : <ul style="list-style-type: none"> ● Les politiques gouvernementales ont provoqué des changements politiques, sociaux et économiques. ● Les idées, les personnes et les événements ont façonné l'identité nationale. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Concepts et contenu prioritaires
7.1.3 Analyser les causes et les effets d'événements et d'idées clés dans le développement des Etats-Unis	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyser les causes et les effets de la guerre d'Indépendance des Etats-Unis.
7.2.1 Identifier et décrire l'impact d'événements, d'idées et de personnes clés qui ont mené à la Révolution américaine	<ul style="list-style-type: none"> ● Décrire le résultat de la Guerre de la Conquête et son effet sur les relations entre la Grande-Bretagne et les colonies menant à la Guerre d'indépendance. ● Analyser les causes et les conséquences des tentatives britanniques pour affirmer un plus grand contrôle sur les colonies (Proclamation de 1763, règlement du commerce colonial, fiscalité (taxation), Loi sur le sucre (Sugar Act), Loi sur le timbre (Stamp Act), Loi sur le cantonnement (Quartering Act), Acte déclaratoire (Declaratory Act), Lois de Townshend (Townshend Acts), Loi sur le thé (Tea Act), Lois intolérables (Intolerable Acts). ● Analyser les réactions des colons aux actions de la Grande-Bretagne, y compris celles de groupes comme les Fils de la Liberté (Sons of Liberty) et les patriotes de Boston et les effets des réactions sur les relations entre la Grande-Bretagne et les colonies (Congrès du Stamp Act, pétitions, boycotts, Boston Tea Party, premier Congrès continental). ● Expliquer les causes et les effets du Massacre de Boston. ● Expliquer l'utilisation de la propagande, y compris le Sens commun (<i>Common Sense</i>), par les colons et comment cela a contribué à la Guerre d'indépendance. ● Comparer et contraster les points de vue des Loyalistes et des Patriotes et évaluer leurs arguments pour ou contre leur indépendance de la Grande-Bretagne. ● Analyser comment la décision de rompre avec la Grande-Bretagne a été influencée par les idées des Lumières et les idées exprimées dans la Déclaration d'indépendance.
7.2.2 Analyser les tournants importants et les développements majeurs de la Révolution américaine	<ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer le rôle et l'importance de George Washington et de son leadership de l'armée continentale, y compris sa stratégie pour gagner la guerre d'Indépendance. ● Analyser l'importance et l'issue des batailles clés et des tournants de la Révolution américaine (batailles de Lexington et Concord, batailles de

	<p>Trenton et Princeton, Valley Forge, bataille de Saratoga et alliance avec la France, bataille de Yorktown).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Évaluer les forces et les faiblesses des Britanniques et des Américains pendant la guerre d'Indépendance. ● Expliquer les événements qui ont conduit à la capitulation britannique à Yorktown et les termes du traité de Paris de 1783. ● Expliquer comment la guerre d'Indépendance a affecté les femmes, les Amérindiens et les Afro-Américains, et expliquer les contributions de chaque groupe à la guerre.
<p>7.2.3 Évaluer le développement du gouvernement des États-Unis depuis le premier Congrès continental jusqu'à la ratification de la Constitution des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discuter les raisons de la formation du premier Congrès continental et du deuxième Congrès continental et décrire les actions et les réalisations de chacun (boycott des produits britanniques, création de l'armée continentale, Pétition du rameau d'olivier (Olive Branch Petition), Déclaration d'indépendance). ● Expliquer comment les Congrès continentaux ont affecté la relation entre les colons et la Grande-Bretagne. ● Analyser comment la formation du gouvernement américain a été influencée par les idées exprimées dans la Déclaration d'Indépendance.
<p>7.5.3 Analyser des cartes historiques, des tableaux et des graphiques des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer comment la géographie a affecté les événements menant à et pendant la guerre d'Indépendance (distance, connaissance du climat et du terrain). ● Utiliser des tableaux et des graphiques pour répondre aux questions sur les effets politiques, sociaux et économiques de la guerre d'Indépendance (pertes, perturbations du commerce, inflation).
<p>7.8.8 Étudier comment les principales lois et décisions de justice ont influencé le cours de l'histoire des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discuter comment les lois britanniques ont influencé les événements qui ont conduit à la guerre d'Indépendance (Proclamation de 1763, Loi sur le sucre (Sugar Act), Loi sur le timbre (Stamp Act), Loi sur le cantonnement (Quartering Act), Acte déclaratoire (Declaratory Act), Lois de Townshend (Townshend Acts), Loi sur le thé (Tea Act), Lois intolérables (Intolerable Acts)).
<p>7.1.1 Produire une réponse écrite claire et cohérente pour un éventail de tâches, d'objectifs et de publics en accomplissant les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mener une recherche historique ● Évaluer une variété de sources primaires et secondaires ● Comparer et contraster des points de vues variés 	<p><i>Possibilités pour aborder le GLE 7.1.1 dans l'unité 1 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mener des recherches sur les événements qui ont conduit à la guerre d'Indépendance. ● Lire et analyser des extraits de sources primaires pour répondre aux questions à propos de la guerre d'Indépendance ● Comparer et contraster les points de vue des loyalistes et des patriotes. ● Expliquer la signification de mots et d'expressions tels que « pas d'impôt sans représentation », « tous les hommes sont créés égaux », « droits inaliénables » et « consentement des gouvernés ». ● Argumenter dans quelle mesure la société a changé suite à l'indépendance de la Grande-Bretagne.

<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer la signification de mots et de phrases de textes historiques • Utiliser la technologie pour faire des recherches, produire ou publier un texte écrit 	
<p>7.1.2 Expliquer les modèles et les thèmes récurrents dans l'histoire des États-Unis</p>	<p><i>Possibilités pour aborder le GLE 7.1.2 dans l'unité 1 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la guerre d'Indépendance a façonné l'identité américaine.
<p>7.1.4 Interpréter et construire des frises chronologiques d'événements, d'idées et de personnes clés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter et/ou construire une chronologie des événements clés pour répondre aux questions sur la période révolutionnaire (Guerre de la Conquête, Traité de Paris de 1763, Proclamation de 1763, lois britanniques, congrès de la Loi sur le timbre (Stamp Act Congress), massacre de Boston, Boston Tea Party, premier Congrès continental, deuxième Congrès continental, Déclaration d'indépendance, <i>Sens commun (Common Sense)</i>, grandes batailles, tournants, Traité de Paris de 1783).
<p>7.1.5 Analyser des sources primaires et secondaires pour répondre à des questions relatives à l'histoire des États-Unis</p>	<p><i>Possibilités pour aborder le GLE 7.1.5 dans l'unité 1 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la propagande coloniale et évaluer son impact. • Lire et analyser des extraits de sources primaires telles le Sens commun (Common Sense) de Thomas Paine, le discours de John Dickinson contre l'indépendance des colonies et la Déclaration d'Indépendance pour répondre aux questions sur les idées et les événements menant à la Révolution américaine. • Lire et analyser des extraits de sources primaires, telles que les ordres généraux du commandant Washington de 1775 et des articles du Traité de Paris de 1783, pour répondre aux questions sur l'issue de la Révolution américaine.
<p>7.5.1 Analyser les caractéristiques physiques et politiques des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les caractéristiques physiques ont influencé les frontières politiques en Amérique du nord. • Examiner les frontières politiques en Amérique du nord de 1763 à 1783 et expliquer les raisons du changement de frontières.
<p>7.5.2 Créer des cartes, des tableaux et des graphiques des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des cartes, des tableaux et des graphiques à propos d'idées et d'événements clés relatifs à la guerre d'Indépendance.
<p>7.9.1 Comparer et contraster les divisions politiques du monde de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les divisions politiques du monde de 1763 à 1877.

<p>7.9.2 Expliquer différentes façons dont les nations interagissent et l'impact de ces interactions de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none">● Décrire les termes clés du traité de Paris de 1763 et expliquer ses effets géographiques, économiques et sociaux.● Expliquer comment les termes clés du Traité de Paris de 1763 ont affecté les relations entre les Etats-Unis et d'autres pays.
<p>7.10.1 Décrire les influences, le développement et l'expansion des droits et libertés individuels</p>	<ul style="list-style-type: none">● Analyser dans quelle mesure les droits et libertés individuels ont changé suite à l'indépendance américaine.

Contenu pédagogique de l'unité un

Sujet un : Tension croissante avec la Grande-Bretagne (7.1.1; 7.1.3; 7.1.5; 7.2.1-2; 7.5.1-3; 7.6.4; 7.9.1-2)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves étudient une variété de documents sources afin d'identifier l'impact social, économique et politique des politiques coloniales britanniques dans les colonies américaines et décrivent comment ces tensions ont conduit les colons à contester gouvernement.

Durée de la séquence : 12 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [La fin de la guerre de la Conquête](#) *tâche facultative pour revoir le matériel précédemment appris qui devrait prendre moins d'une séance
- [Politiques coloniales britanniques en Amérique](#)
- [Crise de la loi sur le timbre](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment les relations entre les treize colonies américaines et la Grande-Bretagne ont-elles changé après la guerre de la Conquête ?
- Quels sont les impacts sociaux, politiques et économiques du Stamp Act sur les colonies américaines ?
- Quels facteurs politiques, économiques et sociaux ont conduit à la décision des colons de se rebeller contre les Britanniques ?

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

- Les élèves examinent une variété de documents sources et identifient l'impact social, économique et politique des politiques coloniales britanniques dans les colonies américaines et complètent le tableau [Politiques coloniales britanniques](#). Reprendre les réponses écrites pour les noter.
- Les élèves analysent l'impact social, politique et économique de la crise du Stamp Act dans les colonies américaines et complètent les tableaux [Crise de la loi sur le timbre](#), [Fils de la liberté](#), et [Opinions coloniales contre la loi sur le timbre](#). Reprendre les réponses écrites pour les noter.
- Les élèves écrivent un paragraphe qui explique l'impact social, politique et économique de la crise du Stamp Act sur les colonies américaines.

Grade 7 : Fiche pédagogique : La fin de la guerre de la Conquête *Activité facultative

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance, Sujet un : Tension croissante avec la Grande-Bretagne

Objectifs de la séquence : Les élèves identifient et étudient comment la relation entre les treize colonies américaines et la Grande-Bretagne a changé après la guerre de la Conquête en enquêtant sur les différentes politiques coloniales britanniques après la guerre de la Conquête et en décrivant comment les colons ont réagi.

Durée de la séquence : moins d'une séance

Matériel : [Carte Revendications européennes en Amérique du Nord](#) ; [Guerre de la Conquête/Guerre de sept ans, 1754-63](#) ; [Le Traité de Paris de 1763 et son impact](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Nous commençons un voyage d'un an pour comprendre le fondement de l'identité américaine. Le début de notre voyage nous emmène à travers la lutte pour l'indépendance contre les Britanniques. Aujourd'hui, nous allons passer en revue le contenu précédemment appris en étudiant les effets de la guerre de la Conquête et l'impact du Traité de Paris de 1763."
2. Revoir le contexte de la guerre de la Conquête en examinant une carte de l'Amérique du Nord avant la guerre de la Conquête et une carte de l'Amérique du Nord après la guerre de la Conquête [Revendications européennes en Amérique du Nord](#). Participer à une courte discussion (5 minutes ou moins) sur la façon dont les régions d'Amérique du Nord sous contrôle européen ont changé à la suite de la guerre.
3. Discuter brièvement les causes et les résultats de la guerre de la Conquête afin que les élèves aient une idée du contexte politique dans les colonies. Si nécessaire, les enseignants peuvent utiliser la source [Guerre de la Conquête/Guerre de sept ans, 1754-63](#) pour créer un arrière-plan.
4. Donner aux élèves une copie de [Le Traité de Paris de 1763 et son impact](#).
5. Dire aux élèves de lire indépendamment le document [Le Traité de Paris de 1763 et son impact](#) et noter les informations suivantes :
 1. Les termes du traité
 2. L'importance du Traité de Paris de 1763
 3. L'impact géographique, économique et social du traité
 4. Comment le Traité de Paris de 1763 a changé la relation entre les Britanniques et les colonies.
6. Après avoir lu et noté les informations ci-dessus, mener une discussion avec la classe sur les effets du Traité de Paris de 1763 sur les colonies américaines et sur la manière dont la relation entre les colonies et la Grande-Bretagne a changé après la guerre de la Conquête. La discussion doit mener à comprendre les points suivants :
 - a. les termes du traité (la France a été forcée de renoncer à toutes ses revendications territoriales en Amérique du Nord, l'Espagne a acquis la Louisiane et la Nouvelle-Orléans et l'Angleterre a reçu toutes les terres à l'est du fleuve Mississippi et du Canada.)
 - b. l'impact géographique, économique et social du traité (le Traité de Paris de 1763 propulsa l'Angleterre à la domination en Amérique du Nord, la guerre de la Conquête créa une énorme dette pour l'Angleterre et un sentiment de nationalisme commença à balayer les colonies.)

Étapes importantes : 1750–1775 – Guerre de la Conquête/Guerre de Sept Ans, 1754–63¹

La guerre de la Conquête était le conflit nord-américain dans une guerre impériale plus vaste entre la Grande-Bretagne et la France connue sous le nom de guerre de Sept Ans. La guerre de la Conquête a commencé en 1754 et s'est terminée avec le traité de Paris en 1763. La guerre a donné à la Grande-Bretagne d'énormes gains territoriaux en Amérique du Nord, mais les différends sur la politique frontalière ultérieure et le paiement des dépenses de la guerre ont conduit au mécontentement colonial et, en fin de compte, à la Révolution américaine.



Map from the French and Indian War

peuplée qui s'étendait de la Louisiane au Canada en passant par la vallée du Mississippi et les Grands Lacs. (Voir [Incidents menant à la guerre française et indienne](#) et [au plan d'Albany](#))

La frontière entre les possessions françaises et britanniques n'était pas bien définie, et un territoire contesté était la haute vallée de la rivière Ohio. Les Français avaient construit un certain nombre de forts dans cette région dans le but de renforcer leur revendication sur le territoire. Les forces coloniales britanniques, dirigées par le lieutenant-colonel George Washington, tentent d'expulser les Français en 1754, mais sont dépassées en nombre et vaincues par les Français. Lorsque la nouvelle de l'échec de Washington parvient au Premier ministre britannique Thomas Pelham-Holles, duc de Newcastle, il exerce des représailles rapides et non déclarées. Cependant, ses adversaires au sein du Cabinet le combattent en rendant les plans publics, alertant ainsi le gouvernement Français et transformant une escarmouche frontalière lointaine en une guerre à grande échelle.



General Edward Braddock

La guerre commence mal pour les Britanniques. Le gouvernement britannique envoie le général Edward Braddock dans les colonies en tant que commandant en chef des forces nord-américaines britanniques, mais il s'aliène les alliés indiens potentiels et les dirigeants coloniaux ne coopèrent pas avec lui. Le 13 juillet 1755, Braddock meurt après avoir été mortellement blessé dans une embuscade lors d'une expédition ratée pour capturer Fort Duquesne dans

¹ This text is in the public domain. This document is created by Office of the Historian. It is available online at <https://history.state.gov/milestones/1750-1775/french-indian-war>

l'actuel Pittsburgh. La guerre en Amérique du Nord atteint une impasse pendant plusieurs années, tandis qu'en Europe, les Français remportent une importante victoire navale et capturent la possession britannique de Minorque en Méditerranée en 1756. Cependant, après 1757, la guerre commence à tourner en faveur de la Grande-Bretagne. Les forces britanniques vainquent les forces françaises en Inde et, en 1759, les armées britanniques envahissent le Canada.

Confronté à la défaite en Amérique du Nord et à une position précaire en Europe, le gouvernement français tente de mener des négociations de paix avec les Britanniques. Mais le ministre britannique William Pitt (l'aîné), secrétaire aux Affaires du Sud, souhaite non seulement la cession française du Canada, mais aussi des concessions commerciales que le gouvernement français juge inacceptables. Après l'échec de ces négociations, le roi d'Espagne Charles III offre de venir en aide à son cousin, le roi français Louis XV, et leurs représentants signent une alliance connue sous le nom de Pacte de famille (Family Compact) le 15 août 1761. Les termes de l'accord stipulent que l'Espagne déclarera la guerre à la Grande-Bretagne si la guerre ne se termine pas avant le 1er mai 1762. Destiné à l'origine à faire pression sur les Britanniques pour qu'ils concluent un accord de paix, le Pacte de la famille renforce la volonté française de poursuivre la guerre et mène le gouvernement britannique à déclarer la guerre à l'Espagne le 4 janvier 1762, après d'âpres luttes entre les ministres du roi George III.

En dépit de devoir faire face à une alliance aussi redoutable, la force de la marine britannique et l'inefficacité espagnole conduisent au succès britannique. Les forces britanniques s'emparent des îles des Caraïbes françaises, de Cuba espagnol et des Philippines. Les combats en Europe prennent fin après l'échec de l'invasion espagnole du Portugal, allié britannique. En 1763, les diplomates français et espagnols souhaitent établir un traité de paix. Dans le traité de Paris qui en résulte, [Traité de Paris](#) (1763), la Grande-Bretagne obtient des gains territoriaux importants en Amérique du Nord, y compris tout le territoire français à l'est du fleuve Mississippi, ainsi que la Floride espagnole, bien que le traité rende Cuba à l'Espagne.

Malheureusement pour les Britanniques, les fruits de la victoire ont créé des problèmes dans les colonies américaines de la Grande-Bretagne. La guerre a été extrêmement coûteuse et les tentatives du gouvernement britannique d'imposer des taxes aux colons pour aider à couvrir ces dépenses ont entraîné un ressentiment colonial croissant à l'égard des tentatives britanniques d'étendre l'autorité impériale dans les colonies. Les tentatives britanniques de limiter l'expansion occidentale par les colons et la provocation involontaire d'une guerre indienne majeure ont provoqué la colère des sujets britanniques vivant dans les colonies américaines. Ces disputes ont finalement stimulé la rébellion coloniale, qui s'est finalement transformée en une guerre d'indépendance à grande échelle.

Le Traité de Paris (1763) et son impact²

Les combats étaient terminés. Maintenant, les Britanniques et les Américains britanniques pouvaient profiter des fruits de la victoire. Les termes du traité de Paris étaient durs pour la France qui avait perdu. Tout territoire français sur le continent nord-américain a été perdu. Les Britanniques ont reçu le Québec et la vallée de l'Ohio. Le port de la Nouvelle-Orléans et le territoire de Louisiane à l'ouest du Mississippi ont été cédés à l'Espagne pour leurs efforts en tant qu'allié britannique.

Cela aurait dû être le moment de profiter du butin de guerre. Au lieu de cela, la victoire même qui avait temporairement rapproché les colons américains de leurs cousins britanniques les mène à se déchirer.

Il n'y a rien de tel que la peur pour qu'un groupe de personnes se sente proche de son protecteur. Les colons américains ressentaient depuis longtemps la menace de la France pesant sur leurs épaules. Ils avaient besoin de la puissance de la grande armée britannique pour les protéger de la France. Avec le départ de la France, ce n'est plus le cas.

A bien des égards, l'expérience de la guerre de la Conquête n'a pas rapproché les Britanniques et les Américains. Les troupes britanniques méprisent les colons. Les Américains sont considérés comme grossiers et manquant de culture. Les pieux habitants de la Nouvelle-Angleterre jugent les Tuniques rouges britanniques profanes. Les habitants de la Nouvelle-Angleterre n'aiment pas recevoir des ordres. Il y a une résistance considérable à aider les Britanniques jusqu'à ce que Pitt promette de rembourser les colons. Les contrebandiers continuent à faire du commerce avec les ennemis français et espagnols tout au long de la guerre. La tension est considérable.

Les colons américains se sentent plus proches les uns des autres. Une partie de la rivalité inter coloniale a été brisée face à un ennemi commun. Le premier signe de nationalisme est apparu lorsque les colons des treize colonies se sont unis au combat. De même, la joie de la victoire était un triomphe américain. Tous peuvent partager la fierté du succès. À bien des égards, la guerre de la Conquête a été un passage à l'âge adulte pour les colonies anglaises. Elles avaient plus d'un siècle d'histoire établie. Elles avaient une économie florissante.

Les Américains ont prouvé qu'ils pouvaient travailler ensemble pour vaincre un ennemi commun. Dans peu de temps, ils le feraient à nouveau.



Carnegie Library of Pittsburgh

William Pitt, the elder, was appointed by King George II to be secretary of state, in charge of military affairs and colonial policy.

² This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/8d.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/8d.asp>.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Politiques britanniques coloniales en Amérique

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance, Sujet un : Tension croissante avec la Grande-Bretagne

Objectifs de la séquence : Les élèves étudient et identifient l'impact social, économique et politique des politiques coloniales britanniques dans les colonies américaines et expliquent comment ces politiques ont changé la relation entre les treize colonies américaines et la Grande-Bretagne.

Durée de la séquence : 1 séance

Matériel : [La Proclamation royale de 1763](#) ; [Liste des actes britanniques sur l'Amérique coloniale](#) ; tableau des politiques coloniales britanniques ([vierge](#) and [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans cette activité, nous allons étudier et évaluer diverses politiques coloniales britanniques après la guerre de la Conquête. Tout en lisant sur ces politiques, votre travail consiste à identifier et à décrire l'impact social, politique et économique de chaque loi et comment ces actions ont changé la relation entre les colonies et la Grande-Bretagne."
2. Donner aux élèves une copie de [La Proclamation royale de 1763](#).
3. Dire aux élèves de lire [La Proclamation royale de 1763](#) dans leur petit groupe. Tout en lisant, encourager les élèves à noter les mots qu'ils ne comprennent pas.
4. Mener une brève discussion pour établir une compréhension contextuelle des mots dans le texte. S'il y a des mots que les élèves ne comprennent pas, prévoir suffisamment de temps pendant la leçon pour les réviser avec les élèves.
5. Donner aux élèves une copie [du tableau des politiques coloniales britanniques](#). Montrer aux élèves comment compléter la première ligne (Proclamation de 1763).
6. Mener une brève discussion sur la manière dont la Proclamation de 1763 a changé la relation entre l'Angleterre et les colonies. Questions possibles :
 - a. Quel a été l'impact géographique de la Proclamation de 1763 ?
 - b. Pourquoi les colons étaient-ils contre la Proclamation de 1763 ?
 - c. Comment la Proclamation de 1763 a-t-elle changé la relation entre les colonies et l'Angleterre ?
7. Dire : "Nous allons maintenant évaluer les causes et les effets de certaines autres politiques coloniales britanniques après la guerre de la Conquête. Tout en lisant les sources suivantes, évaluez et identifiez ce que les colons ont ressenti à propos des lois et comment ils ont réagi. "
8. Donner aux élèves l'accès à la [Liste des actes britanniques sur l'Amérique coloniale](#) de l'histoire de la Loi sur le timbre et une copie [du tableau des politiques coloniales britanniques](#).
9. Dire aux élèves de lire et d'annoter le texte avec leurs groupes. Tout en lisant, encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire certaines idées principales du texte en utilisant [du tableau des politiques coloniales britanniques](#). Les élèves devraient inclure :
 - a. les causes et effets de chaque loi britannique
 - b. comment les colons ont réagi à chaque loi
 - c. pourquoi la loi est-elle importante/significative

10. Donner aux élèves un temps raisonnable pour travailler dans leurs petits groupes pour compléter chaque section du tableau (7 à 10 minutes par section). Par exemple, après que les élèves ont complété la première section [du tableau des politiques coloniales britanniques](#), la Loi sur le sucre, mener une discussion en classe pour vérifier la compréhension. Note : Au lieu de compléter le tableau section par section, les enseignants peuvent permettre aux élèves de compléter tout [du tableau des politiques coloniales britanniques](#) (30 à 35 minutes) avant de réviser avec eux.
11. Projeter [du tableau des politiques coloniales britanniques](#) dans la classe afin que les élèves puissent participer à une discussion sur la façon dont ces lois britanniques ont changé la relation entre l'Angleterre et les colonies.
- Questions possibles :
- Quel était le but de la Loi sur le sucre et comment les colonies l'ont-elles perçue ?
 - Pourquoi les Britanniques tentaient-ils d'arrêter la contrebande dans les colonies ?
 - Comment les colons ont-ils réagi à la Loi sur la monnaie ?
 - Pourquoi les colons ont-ils été particulièrement contrariés après la Loi de cantonnement des troupes ? Comment cela serait-il ressenti si le gouvernement des États-Unis demandait aujourd'hui aux citoyens d'abriter des soldats américains ?

La Proclamation royale de 1763³

Le **TRAITÉ DE PARIS**, qui marque la fin de la guerre de la Conquête, accorde à la Grande-Bretagne beaucoup de terres nord-américaines précieuses. Mais cette nouvelle terre a aussi donné lieu à de nombreux problèmes.

Le territoire cédé, connu sous le nom de vallée de l'Ohio, était délimité par les **MONTAGNES APPALACHES** à l'est et le fleuve Mississippi à l'ouest.

Ne va pas à l'Ouest, jeune homme (*Don't Go West, Young Man*)

Malgré l'acquisition de cette vaste étendue de terre, les Britanniques tentent de décourager les colons américains de s'y installer. Les Britanniques avaient déjà des difficultés à administrer les régions habitées l'est des Appalaches. Les Américains qui se déplaceraient vers l'ouest épuiserait les ressources administratives britanniques.

De plus, ce n'est pas parce que le gouvernement français a cédé ce territoire à la Grande-Bretagne que les habitants français de la vallée de l'Ohio abandonnent facilement leurs revendications sur les terres ou les routes commerciales. Des poches éparses de colons français font craindre aux

Britanniques un autre conflit prolongé. La guerre avait traîné assez longtemps et le public britannique était fatigué de payer la facture.

De plus, les Amérindiens, qui s'étaient alliés aux Français pendant la guerre de Sept Ans, continuent à se battre après que la paix a été signée. La rébellion de Pontiac se poursuit après que le cessez-le-feu avec les puissances impériales. La dernière chose que le gouvernement britannique veut est de voir des hordes de colons américains traversant les Appalaches, alimentant le ressentiment des Français et des Amérindiens.

La solution semble simple. La **PROCLAMATION ROYALE DE 1763** déclare que la limite de la colonisation pour les habitants des 13 colonies sera la chaîne des Appalaches.



Après que la Grande-Bretagne a gagné la guerre de Sept Ans et des terres en Amérique du Nord, elle a publié la Proclamation royale de 1763, interdisant aux colons américains de s'installer à l'ouest des Appalaches.



George C. Bingham
Même après que la Grande-Bretagne ait émis la Proclamation royale de 1763, Daniel Boone a continué à coloniser les régions situées à l'ouest des Appalaches. Cette peinture de 1851, Daniel Boone conduisant les colons à travers le Cumberland Gap, dépeint l'image populaire d'un Boone confiant conduisant sans crainte les premiers pionniers vers l'Ouest.

³ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/9a.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/9a.asp>.

Déclarer et attiser la colère

Mais ce qui semble simple pour les Britanniques n'est pas acceptable pour leurs sujets coloniaux. Cette solution ne répond pas à certaines préoccupations vitales pour les colonies. Le sang colonial a été versé pour combattre les Français et les Indiens, pas pour leur céder des terres. Que dire aux colons américains qui se sont déjà installés dans l'Ouest ?

En outre, les colonies elles-mêmes ont déjà commencé à envisager d'étendre leurs frontières occidentales. Cette planification provoque même parfois des tensions entre les colonies. Pourquoi restreindre leurs désirs d'expansion ? Il doit sûrement s'agir d'un complot visant à garder les colons américains sous la domination impériale et à l'est des montagnes, où ils peuvent être surveillés.

Par conséquent, cette loi est observée avec le même respect que les colons réservent aux lois du commerce. Des dizaines de chariots se dirigent vers l'ouest. Comment les Britanniques pouvaient-ils appliquer ce décret ? C'était presque impossible.

La Proclamation de 1763 rejoint la longue liste d'événements dont l'intention et les actions d'une des parties ont été mal comprises ou ignorées par l'autre partie.



Malgré le traité de Paris, de nombreux Amérindiens ont continué à lutter contre la colonisation européenne des terres à l'ouest des Appalaches. Le chef Pontiac d'Ottawa a mené de nombreuses attaques contre l'expansion et la colonisation britanniques et coloniales, et son agression violente est l'une des raisons pour lesquelles la Grande-Bretagne a publié la Proclamation de 1763.

Politiques britanniques coloniales et réaction -Tableau

Politique britannique / événement	Cause	Effet	Réaction des colons	Pourquoi est-ce important ?
Proclamation de 1763				
Loi sur le sucre 1764				
Loi sur la monnaie 1764				
Loi sur le cantonnement 1765				

Politique britanniques coloniales et réaction (complété)

Politique britannique / événement	Cause	Effet	Réaction des colons	Pourquoi est-ce important ?
Proclamation de 1763	<p>La Grande-Bretagne ne voulait pas contrarier les Français et les Indiens vivant encore à l'ouest des montagnes Appalaches.</p> <p>Les colons ont commencé à l'ouest des montagnes Appalaches dans les terres contrôlées par les Amérindiens.</p>	<p>Les Amérindiens ont protégé leurs terres dans la vallée de la rivière Ohio et ont attaqué de nombreux colons qui s'étaient installés sur leurs terres ; le chef Pontiac a mené un soulèvement contre les colonies qui se déplaçaient vers l'ouest.</p>	<p>Les colons étaient en colère parce qu'ils croyaient avoir gagné la terre lors de la guerre de la Conquête.</p> <p>Les colons ont ignoré la proclamation et ont continué à se déplacer vers l'ouest.</p>	<p>Cela empêcha les colons de s'étendre dans de nouveaux territoires et causa des problèmes entre l'Angleterre et les Amérindiens dans la vallée de la rivière Ohio.</p>
Loi sur le sucre 1764	<p>Les Britanniques avaient besoin de lever des fonds pour payer la dette contractée pendant la guerre de la Conquête.</p> <p>Les Britanniques voulaient arrêter la contrebande de mélasse dans les colonies.</p>	<p>L'application stricte de la loi n'a pas empêché les colons de faire entrer clandestinement de la mélasse dans les colonies.</p>	<p>Les colons ont ignoré la loi et ont continué à passer clandestinement de la mélasse dans les colonies.</p>	<p>La loi a contribué à lancer des protestations coloniales contre de nouvelles taxes dans les colonies.</p>
Loi sur la monnaie 1764	<p>Le gouvernement britannique a publié le Currency Act parce que les colonies imprimaient leur propre monnaie.</p>	<p>De nombreux propriétaires d'entreprise, commerçants et particuliers n'ont pas été en mesure de rembourser leur dette.</p> <p>Ils ont dû faire du commerce avec la Grande-Bretagne pour de l'argent.</p>	<p>Les gouvernements coloniaux ont demandé aux Britanniques d'abroger la loi.</p>	<p>Cela a interdit l'émission de monnaie (billets) dans toutes les colonies et a obligé les marchands à s'appuyer sur le système économique britannique d'utilisation de l'or et de l'argent.</p>
Loi sur le cantonnement 1765	<p>Le gouvernement britannique a envoyé des troupes britanniques dans les colonies pour les « protéger » des tribus amérindiennes et pour maintenir l'ordre après la guerre de la Conquête.</p>	<p>Les colons ont été forcés de fournir de la nourriture et un logement aux soldats au lieu du gouvernement britannique.</p>	<p>De nombreux colons ont vu le cantonnement comme une violation de leur vie privée, en particulier New York qui a été forcé de payer la plus grande partie du logement des troupes.</p>	<p>La première d'une série de lois obligeant les colons à payer pour les troupes britanniques stationnées dans les colonies.</p>

Grade 7 : Fiche pédagogique : La crise de la Loi sur le timbre

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance, Sujet un : Tension croissante avec la Grande-Bretagne

Objectifs de la séquence : Les élèves identifient et étudient l'impact social, économique et politique de la Loi sur le timbre (Stamp Act) dans les colonies américaines.

Durée de la séquence : 3 séances

Matériel : [La controverse du Stamp Act](#) ; tableau de la Loi sur le timbre ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Les Fils de la Liberté](#) ; tableau des Fils de la liberté ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Trois pères fondateurs de la loi sur le timbre, 1765-1766](#) ; [Un loyaliste défend la Loi sur le timbre](#) ; Tableau de notes des opinions coloniales contre le Stamp Act ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Au cours de cette activité, votre objectif est d'étudier et d'identifier l'impact social, politique et économique du Stamp Act, une taxe adoptée par le Parlement britannique en 1765. Le Stamp Act était différent des autres politiques coloniales adoptées par le gouvernement britannique. Pour la première fois, le Parlement taxait directement les colonies dans le but d'augmenter les revenus de l'Angleterre. Le Stamp Act a directement conduit les citoyens des colonies à protester contre les produits britanniques et a inspiré le slogan « imposition sans représentation ».
2. Écrire la phrase "imposition sans représentation" au tableau.
3. Demander aux élèves de définir "imposition sans représentation" avec leurs mots. (Imposition sans Représentation - une phrase, généralement attribuée à James Otis vers 1761, qui reflétait le ressentiment des colons américains d'être taxés par le Parlement britannique pour lequel aucun représentant n'est élu et qui devient un slogan anti-britannique avant la Révolution américaine)
4. Séparer les élèves en petits groupes selon la routine de classe établie.
5. Dire aux élèves de s'engager dans une discussion pour construire une compréhension contextuelle de la phrase "Imposition sans représentation." Pendant la discussion, demander aux élèves d'expliquer :
 - a. Pourquoi l'imposition est-elle nécessaire ?
 - b. Pourquoi la représentation est-elle nécessaire dans un gouvernement ?
 - c. Les gens devraient-ils accepter de payer des impôts avant que le gouvernement ne les perçoive ?
6. Donner aux élèves une copie de :
 - a. [La controverse de la Loi sur le timbre](#)
 - b. [Tableau de la crise de la Loi sur le timbre](#)
7. Dire aux élèves de lire le document [La controverse du Stamp Act](#) avec leur groupe. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire et compléter les questions sur la controverse de la Loi sur le timbre (25 à 30 minutes).
8. Demander aux élèves de souligner, surligner ou écrire quelques-unes des idées principales du texte. Tout en prenant des notes, les élèves devraient répondre aux questions par des phrases complètes.
9. Projeter le [Tableau de la crise de la Loi sur le timbre](#) pendant que les élèves révisent leurs réponses. Mener une brève discussion pour vérifier la compréhension des conséquences sociales, politiques et économiques du Stamp Act. Questions possibles :
 - a. Quelles ont été les conséquences politiques du Stamp Act ? (Les colons ont commencé à protester contre les entreprises britanniques et ont boycotté les produits britanniques)

Revenir à [Grade 7 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

- b. Pourquoi les Britanniques ont-ils jugé nécessaire d'augmenter les impôts sur les colonies américaines ? (Ils avaient besoin de générer des revenus)
 - c. Quelles ont été les conséquences sociales du Stamp Act ? (Les colons se rebellent en formant des groupes comme que les Fils de la Liberté qui ont bloquent la collecte de la taxe sur les timbres ; le Stamp Act affectait les gens aisés dans les colonies tels que les avocats et les imprimeurs de journaux)
 - d. Quelles ont été les conséquences économiques du Stamp Act ? (Très peu d'argent a été réellement récolté)
10. Séparer la classe en petits groupes selon la routine de classe.
 11. Donner aux élèves une copie du document [Les Fils de la Liberté](#) et [du tableau Les Fils de la Liberté](#).
 12. Dire aux élèves de lire le document [Les Fils de la Liberté](#) avec leur groupe. Accorder aux élèves le temps nécessaire pour lire et compléter les questions du tableau (25 à 30 minutes).
 13. Demander aux élèves de souligner, de surligner ou d'écrire certaines des idées principales du texte en utilisant [du tableau Les Fils de la Liberté](#).
 14. Projeter [du tableau Les Fils de la Liberté](#) pendant que les élèves répondent aux questions. Mener une discussion pour vérifier la compréhension. Questions possibles :
 - a. Pourquoi les Fils de la liberté protestent-ils ?
 - b. Comment les Britanniques ont-ils répondu aux Fils de la liberté ?
 15. Dire : "Nous allons maintenant examiner les différentes opinions coloniales à propos du Stamp Act. Vous allez examiner les écrits de ceux qui étaient contre le Stamp Act et de ceux qui étaient en faveur du Stamp Act."
 16. Donner aux élèves l'accès aux sources/matériel suivants :
 - a. [Les pères fondateurs du Stamp Act, 1765-1766](#) pages 4 et 5 du *Colonists Respond to the Stamp Act 1765-1766* du Centre National des Humanités
 - b. [Un Loyaliste défend le Stamp Act](#) page 7 du *Colonists Respond to the Stamp Act 1765-1766* du Centre National des Humanités
 17. Donner aux élèves une copie du tableau de notes [Opinions des colons sur le Stamp Act](#).
 18. Dire aux élèves de lire et d'annoter le texte avec leurs groupes. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour travailler dans leurs petits groupes pour compléter le tableau de notes (25 à 30 minutes).
 19. Demander aux élèves de souligner, de surligner ou d'écrire certaines des idées principales du texte à l'aide du tableau de notes. Les élèves devraient se concentrer sur ce que l'auteur pense de la Loi sur les timbres et sur ce qu'ils suggèrent de faire pour protéger les colonies.
 20. Une fois que les élèves ont terminé le tableau de notes, accorder aux petits groupes un temps raisonnable (5 à 8 minutes) pour discuter de leurs réponses avec leur groupe afin qu'ils puissent mieux comprendre ce que les colonies pensaient de la Loi sur le timbre.
 21. Demander aux élèves de lire le document [Un Loyaliste défend le Stamp Act](#) avec leur groupe. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire et compléter les questions du tableau de notes (25 à 30 minutes).
 22. Demander aux élèves de souligner, de surligner ou d'écrire certaines des idées principales du texte à l'aide du tableau de notes. Les élèves devraient se concentrer sur ce que l'auteur pense de la Loi sur les timbres et pourquoi ils ont défendu le Stamp Act.
 23. Projeter le tableau de notes [Opinions des colons sur le Stamp Act](#) pendant que les élèves répondent aux questions. Engager les élèves dans une discussion avec la classe pour vérifier la compréhension. Les élèves devraient utiliser un langage responsable lorsqu'ils discutent des documents et devraient à la fois faire référence

et citer des preuves tirées de documents pour appuyer leurs revendications. Questions possibles pour la discussion :

- a. Quelles opinions divergentes sont présentées avec le Stamp Act ?
- b. Quels ont été les arguments les plus convaincants présentés pour et contre le Stamp Act ?
- c. Le Stamp Act a-t-il finalement atteint son objectif?

31. Demander aux élèves d'écrire un paragraphe expliquant l'impact social, politique et économique de la Loi sur les timbres. Vérifier, ou reprendre les réponses écrites pour les noter.

[1] <http://www.dictionary.com/browse/taxation-without-representation>

La controverse du Stamp Act⁴

Quelque chose ne va pas du tout dans les colonies américaines.

Tout à coup, après plus d'un siècle et demi de relative auto-régence, la Grande-Bretagne exerce une influence directe sur la vie coloniale. En plus de restreindre les mouvements vers l'ouest, le pays d'origine applique en fait ses lois commerciales.

Mandats de perquisition

Les mandats de perquisition générale (*Writs of Assistance*) étaient accordés aux inspecteurs des douanes britanniques pour fouiller les navires coloniaux. Les inspecteurs étaient depuis longtemps chargés directement de cette tâche mais, jusqu'à cette époque, ils ne l'avaient pas exécutée. Les contrevenants ne bénéficiaient pas d'un procès devant un jury ; ils étaient plutôt à la merci des tribunaux de l'amirauté britannique.



Tous les morceaux de papier tombaient sous le coup de la loi sur le timbre de 1765. Les documents juridiques, les journaux et les cartes à jouer étaient également prélevés avec la taxe. La Grande-Bretagne avait plusieurs timbres pour marquer ces documents comme officiels.

Pire encore, les Britanniques commencent à prélever des impôts contre les colons américains. Qu'est-ce qui a changé ? Le point de vue britannique est simple à comprendre. La guerre de Sept Ans a été extrêmement coûteuse. Les taxes demandées aux colons américains étaient inférieures à celles demandées aux citoyens anglais du continent.

Les revenus générés par l'imposition des colonies ont été utilisés pour payer leur propre défense. De plus, les fonds reçus des colons américains couvraient à peine un tiers du coût du maintien des troupes britanniques dans les 13 colonies.

Les Américains, cependant, voient les choses différemment. À quoi cela servirait-il de maintenir des garnisons britanniques dans les colonies maintenant que la menace française a disparu ? Les Américains se demandent s'ils doivent contribuer à l'entretien de troupes qui, selon eux, ne sont là que pour les surveiller. Il est vrai que ceux en Angleterre payent plus d'impôts, mais les Américains mènent un labeur plus dur. Toutes les terres qui ont été défrichées, les Indiens combattus, et les parents morts en construisant une colonie qui sert à rendre l'Empire britannique plus puissant, font qu'un impôt de plus semble insultant.



Lorsque la Grande-Bretagne a abrogé le Stamp Act en 1766 - un an seulement après sa publication - le colon a célébré dans les rues, comme le montre cette caricature satirique de 1766.

Que les colons, noirs et blancs, nés ici soient des sujets britanniques nés libres et aient droit à tous les droits civils essentiels de ceux-ci est une vérité non seulement manifeste des chartes provinciales, des principes de la common law et des actes du Parlement, mais de la constitution britannique, qui a été rétablie à la Révolution avec un dessein professé d'assurer les libertés de tous les sujets à toutes les générations.

-James Otis, Les droits des colonies britanniques affirmés et prouvés, 1764

⁴ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/9b.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/9b.asp>.

En plus de ces appels à l'émotion, les colons ont commencé à avancer des arguments politiques. La tradition de recevoir la permission de lever des impôts remontait à des centaines d'années dans l'histoire britannique. Mais les colons n'ont aucune représentation au Parlement britannique. Les taxer sans leur offrir de représentation revient à nier leurs droits traditionnels en tant que sujets anglais. Cela ne peut plus durer.

Le Stamp Act de 1765 n'est pas la première tentative de taxer les colonies américaines. Le Parlement avait adopté le [Loi sur le sucre](#) et le [Loi sur les devises](#) l'année précédente. Mais comme les taxes étaient collectées dans les ports, elles étaient facilement contournées. Ces taxes indirectes étaient aussi beaucoup moins visibles pour le consommateur.

Le Stamp Act

Quand le Parlement adopte le Stamp Act en mars 1765, les choses changent. C'est le premier impôt direct sur les colonies américaines. Tout document légal doit être rédigé sur du papier spécialement timbré, avec une preuve de paiement. Les actes, les testaments, les licences de mariage - les contrats de toute sorte - ne sont légalement reconnus dans un tribunal que s'ils sont écrits sur ce type de papier. De plus, les journaux, les dés et les cartes à jouer doivent apporter la preuve du paiement de l'impôt. Les activistes américains s'organisent pour combattre ces mesures.

Ce type d'imposition et le [Loi sur le cantonnement](#) (qui oblige les colonies américaines à fournir de la nourriture et un logement aux troupes britanniques) sont sévèrement condamnés par les assemblées coloniales. De Patrick Henry, en Virginie, à James Otis, dans le Massachusetts, les Américains expriment leur mécontentement. Un congrès sur la loi sur le timbre est convoqué dans les colonies pour décider de la marche à suivre.

Les colons joignent le geste à la parole et décrètent un boycott généralisé des produits britanniques. Des groupes radicaux tels que les Fils et les Filles de la Liberté n'hésitent pas à harceler les collecteurs d'impôts ou à publier les noms de ceux qui ne respectent pas les boycotts.

Les marchands britanniques, qui ne peuvent plus vendre leur marchandise, exercent une pression si forte sur le Parlement que le Stamp Act est abrogé l'année suivante.

La crise est terminée, mais cette paix précaire ne dure pas longtemps.

La crise du Stamp Act

Crise du Stamp Act	Réponse
Qu'étaient les mandats de perquisition (Writs of Assistance) ?	
Quel était le point de vue britannique sur les taxes coloniales ?	
Qu'est-ce qui était important à propos du Stamp Act?	
Quel était le but du Stamp Act?	
Quels objets étaient taxés sous le Stamp Act?	
Pourquoi les colons considéraient-ils le Stamp Act injuste ?	

La crise du Stamp Act (complété)

Crise du Stamp Act	Réponse
Qu'étaient les mandats de perquisition (Writs of Assistance) ?	Les mandats de perquisition (Writs of Assistance) étaient des mandats de perquisition qui permettaient aux douaniers de fouiller les navires coloniaux.
Quel était le point de vue britannique sur les taxes coloniales ?	La plupart des citoyens britanniques pensaient que le Stamp Act était juste car les citoyens britanniques payaient une taxe similaire depuis des années.
Qu'est-ce qui était important à propos du Stamp Act?	Le Stamp Act a été la première taxe interne adoptée par le Parlement contre les colonies ; elle était prélevée sur les marchandises coloniales plutôt que sur le commerce.
Quel était le but du Stamp Act?	Le but était de recueillir des fonds pour la protection des colonies.
Quels objets étaient taxés sous le Stamp Act?	Tous les biens en papier, y compris les actes de propriété, les testaments, les cartes à jouer, les contrats et autres documents juridiques.
Pourquoi les colons considéraient-ils le Stamp Act injuste ?	De nombreux colons estimaient que le Parlement ne pouvait pas taxer directement les colonies parce qu'elles n'étaient pas représentées au sein du gouvernement britannique.

Les Fils de la Liberté⁵

Qui sont les Fils de la Liberté?

Les Fils de la Liberté sont un groupe de colons qui organisent des manifestations contre ce qu'ils considèrent une taxation injuste, et mènent des boycotts des marchandises taxées. Leur but est de montrer au gouvernement britannique leur mécontentement face aux taxes qui leur sont imposées sans représentation au Parlement. Leur logo est "Pas d'imposition sans représentation" ("No Taxation without Representation"). Parmi les leaders des Fils de la Liberté qui prennent part à la lutte pour l'indépendance figurent Samuel Adams, John Hancock, Patrick Henry, Paul Revere et Joseph Warren.

L'origine des Fils de la Liberté

Les Fils de la Liberté ont vu le jour au milieu des années 1760 avec seulement quelques membres qui se sont appelés les Neuf Loyaux. Ce groupe comprend : John Avery et Henry Bass, tous deux marchands ; Benjamin Edes, imprimeur ; Thomas Chase, distillateur ; John Smith et Stephen Cleverly, tous deux brasseurs, et Joseph Field, capitaine de navire. On sait peu de choses de ce groupe initial car il se réunit de manière informelle. Ironiquement, le nom "Fils de la Liberté" a été adopté lors d'un débat au Parlement en 1765 sur la loi sur les timbres. Au cours de ce débat, Charles Townshend, qui soutient la loi, qualifie les colons "d'enfants plantés par nos soins, nourris par notre indulgence et protégés par nos armes". Isaac Barre, un membre du Parlement qui s'oppose au Stamp Act, déclare que les Américains ne sont pas des enfants, mais des "Fils de la Liberté".

Les Fils de la Liberté et le Stamp Act

Lorsque la nouvelle de l'approbation de la loi sur le timbre est connue, les Neuf Loyaux commencent à préparer des manifestations et recrutent un chef de bande connu, le cordonnier Ebenezer Mackintosh. Le groupe est vaguement organisé et pratiquement toute personne opposée au Stamp Act en fait partie. Des groupes s'appelant les Fils de la Liberté s'organisent rapidement dans les principales villes des colonies.

Pendant ce temps, Samuel Adams, John Adams, John Hancock et d'autres intellectuels font leur apparition dans les cercles politiques et expriment leur mécontentement à l'égard du Stamp Act. John Adams publie un certain nombre d'essais dans les journaux locaux, le premier dans la Boston Gazette en août 1765, intitulé "A Dissertation on Cannon and Feudal Law". Cet essai parle du droit britannique et de la manière dont certaines libertés dont jouissent les Américains ont été données par Dieu et gagnées par de nombreuses générations d'Américains. Cependant, il adopte une position modérée en tant que sujet britannique loyal. Son cousin, Samuel Adams, est plus radical et on pense qu'il a guidé secrètement le groupe à travers des manifestations violentes...

L'objectif des Fils de la Liberté est d'obtenir l'abrogation du Stamp Act, ce qui a lieu le 18 mars 1766. Leurs actions, violentes ou non, visent à intimider les fonctionnaires et les distributeurs de timbres pour les forcer à démissionner. Le groupe fait aussi pression sur les marchands qui n'agissent pas conformément à l'accord de non-importation. Le meilleur travail de sappe du Stamp Act est réalisé par les journaux. De nombreux membres étaient des imprimeurs et des éditeurs qui étaient directement touchés par la nouvelle taxe sur les timbres. Il est remarquable que presque tous les journaux des colonies aient publié des rapports quotidiens sur les activités des Fils de la Liberté et des essais sur l'inconstitutionnalité de la loi.

⁵ Stamp Act History. Accessed May 06, 2017. Excerpts from Sons of Liberty. <http://www.stamp-act-history.com/sons-of-liberty/>

Les Fils de la Liberté -Tableau

Questions	Réponses
Qui étaient les Fils de la Liberté ?	
Citer quelques-uns des principaux collaborateurs des Fils de la Liberté.	
Quel était le but des Fils de la Liberté ?	
Pourquoi les Fils de la Liberté étaient-ils contre le Stamp Act ?	
Comment les Fils de la Liberté ont-ils protesté contre le Stamp Act ?	

Les Fils de la Liberté -Tableau (complété)

Questions	Réponses
Qui étaient les Fils de la Liberté ?	Un groupe de manifestants coloniaux qui se sont unis pour défendre les colonies contre le Stamp Act.
Citer quelques-uns des principaux collaborateurs des Fils de la Liberté.	Sam Adams, John Adams, John Otis, John Hancock, Ebenezer Mackintosh
Quel était le but des Fils de la Liberté ?	Pour forcer le gouvernement britannique à abroger le Stamp Act
Pourquoi les Fils de la Liberté étaient-ils contre le Stamp Act ?	Les Fils de la Liberté estiment que le gouvernement britannique s'immisçait dans le gouvernement des colonies. Ils pensent également que le gouvernement n'a pas le droit de taxer les colonies parce qu'elles ne sont pas représentées au gouvernement.
Comment les Fils de la Liberté ont-ils protesté contre le Stamp Act ?	Les Fils de la Liberté boycottent les produits britanniques, refusent de payer l'impôt et intimident les collecteurs d'impôts.

Opinions des colons sur le Stamp Act -Notes

Mots/Phrases inconnus	Opinions contre le Stamp Act
Commentaires/Questions	Opinions pour le Stamp Act
Résumé :	

Opinions des colons sur le Stamp Act -Notes (complété)

Mots/Phrases inconnus	Opinions contre le Stamp Act
spéculatif - deviner épouvantable - terrible affirmer - être d'accord fabriqué - inventer/créer renoncer - aller contre commerce - achat et vente de marchandises droit - un impôt marchandises - produits/biens	<p>Washington :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● estimait que le Stamp Act était une attaque contre la liberté ● ne récoltera pas autant d'argent que le Parlement prévoit ● le Stamp Act limiterait les échanges et le commerce dans les colonies <p>Adams :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● le Stamp Act a incité les gens à attaquer les collecteurs d'impôts locaux ● elle a uni les colons contre le gouvernement britannique ● la loi a attaqué les libertés des colonies. ● L'Amérique sera "ruinée" si le Parlement obtient le pouvoir de taxer les colonies. <p>Franklin :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Le Parlement ne peut pas voter d'impôts internes car les colonies ne sont pas représentées. ● Toutes les colonies ne sont pas contre les impôts, sauf ceux qui sont votés sans consentement ni représentation. ● les colonies ne contestent pas les taxes sur les échanges et le commerce, mais seulement celles sur les marchandises dans les colonies ● l'abrogation du Stamp Act va "satisfaire" les colons
Commentaires/Questions	Opinions pour le Stamp Act
	<p>Galloway:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En tant que peuple britannique, les colonies doivent accepter de payer la dette qu'elles ont contribué à créer. ● la dette en Angleterre est le résultat de la protection des colonies ● nous devons notre liberté aux Britanniques ● les colonies doivent payer la taxe sur le commerce
Résumé :	
<p>De nombreuses colonies jugent que la loi sur le timbre est une atteinte à leur liberté. De plus, elles estiment que le gouvernement britannique s'immisce dans les affaires coloniales sans qu'elles soient représentées au gouvernement. Cependant, les partisans du Stamp Act pensent que les colonies sont responsables de payer pour leur protection et que le paiement de la taxe augmentera les échanges et le commerce avec les colonies.</p>	

Sujet deux : Crise dans les colonies (7.1.1-5; 7.2.1-3; 7.5.3; 7.9.2)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves examinent l'impact social, politique et économique des événements critiques qui ont conduit les colons à défier leur gouvernement dans la Révolution américaine.

Durée suggérée de la séquence : 12 à 13 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Évènements menant à la Révolution américaine](#)
- [Gouvernement colonial à la veille de la Révolution](#)
- [Les colonies déclarent l'indépendance](#)

Pour approfondir ces questions clés:

- Quel rôle les auteurs de la Déclaration d'indépendance ont-ils joué dans la formation de l'identité américaine ?
- Pourquoi les gouvernements coloniaux ont-ils tenté de concilier leurs différences avec la Grande-Bretagne ?
- Les colons étaient-ils justifiés de déclarer leur indépendance de la Grande-Bretagne ?
- Pourquoi les auteurs de la Déclaration d'Indépendance ont-ils échoué à identifier les droits des femmes, des Amérindiens et des Afro-Américains ?

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

- Les élèves examinent et identifient les causes et les effets des principaux événements menant à la Révolution américaine en complétant les tableaux [Comparer des événements historiques à Boston](#) et [Souligner l'impact des lois intolérables](#). Reprendre ces tableaux pour les noter.
- Les élèves complètent une lecture attentive de la Déclaration d'Indépendance afin d'identifier l'impact social et politique sur les citoyens des colonies.
- Les élèves analysent les arguments pour et contre la déclaration d'indépendance de la Grande-Bretagne en écrivant une rédaction. Noter la réponse écrite en utilisant [la rubrique de réponse construite de la grille d'évaluation LEAP](#). Remarque : Personnaliser la partie "contenu" de la rubrique pour cette évaluation. Utiliser la partie "problématique" de la rubrique telle qu'elle est écrite. ([Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.6-8.2a-f, WHST.6-8.4, WHST.6-8.5, WHST.6-8.6, WHST.6-8.10)
- Les élèves créent une chronologie des événements menant de la fin de la guerre de la Conquête au déclenchement de la Révolution américaine.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Événements menant à la Révolution américaine

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance, Sujet deux : Crise dans les colonies

Objectif de la séquence : Les élèves étudient les causes et les effets des événements principaux menant à la Révolution américaine.

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Matériel : [Le massacre de Boston](#) ; [La loi sur le thé : l'événement déclencheur du Boston Tea Party](#) ; Comparer des événements historiques à Boston ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Les Lois intolérables](#) ; [Conséquences et effets des Lois intolérables](#) ; Souligner l'impact des lois intolérables ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire: « Aujourd'hui, nous allons analyser et comparer les événements historiques à Boston menant à la guerre d'indépendance. Boston était le centre de l'activité révolutionnaire après l'abrogation du Stamp Act. Tout en examinant ces événements, nous analyserons l'impact social, politique et économique de chaque événement. Vous devrez noter comment chaque événement a conduit à une crise dans les colonies et finalement à une rébellion. »
2. Donner aux élèves une copie de [Le massacre de Boston](#) et du tableau [Comparer des événements historiques à Boston](#).
3. Donner aux élèves l'accès à [La loi sur le thé : le catalyseur du Tea Party de Boston](#) du musée "The Boston Tea Party".
4. Demander aux élèves de lire [Le massacre de Boston](#) avec leur groupe. Dire aux élèves de prendre des notes sur les causes et les effets du massacre de Boston et de faire attention aux personnes impliquées et aux raisons pour lesquelles elles protestent.
5. Demander aux élèves d'enregistrer l'impact social, politique et économique du massacre de Boston dans la colonne de gauche du tableau [Comparer des événements historiques à Boston](#). Donner aux élèves un temps raisonnable pour compléter [Comparer des événements historiques à Boston](#) et les questions (20 à 25 minutes).
6. Engager les élèves dans une discussion avec la classe sur la façon dont le massacre de Boston a changé la relation entre l'Angleterre et les colonies. Questions possibles :
 - a. Qu'est-ce qui a finalement mené au massacre de Boston ?
 - b. Qui était Crispus Attucks?
 - c. Décris le massacre de Boston du point de vue d'un patriote.
 - d. Décris le massacre de Boston du point de vue d'un loyaliste.
 - e. L'événement peut-il être réellement considéré comme un massacre?
7. Dire aux élèves de lire [La loi sur le thé : l'événement déclencheur du Tea Party de Boston](#) avec leur groupe. Dire aux élèves de prendre des notes sur les causes et les effets de la Boston Tea Party. Dire aux élèves de faire attention aux personnes impliquées et aux raisons pour lesquelles elles manifestent.
8. Dire aux élèves d'écrire leurs notes sur l'impact social, économique et politique de la Boston Tea Party dans la colonne de droite du tableau [Comparer des événements historiques à Boston](#). Donner aux élèves assez de temps pour compléter le tableau et les questions (20 à 25 minutes).

9. Engager les élèves dans une discussion pour comparer et mettre en contraste le massacre de Boston et la Boston Tea Party. Questions possibles :
 - a. En quoi la Boston Tea Party était-elle différente du massacre de Boston ?
 - b. Quel a été l'impact économique de la Boston Tea Party ?
 - c. Quelles sont les principales différences entre les deux événements ?
10. Après que les élèves aient complété le tableau, leur demander d'écrire un paragraphe sur le sujet suivant: En vous appuyant sur les sources données, comparer et opposer le massacre de Boston et la Boston Tea Party. Donner aux élèves un temps raisonnable pour rédiger une réponse. Les encourager à partager leurs réponses avec la classe.
11. Dire : "Nous allons ensuite étudier la réponse britannique à la Boston Tea Party. Nous allons analyser l'impact social, politique et économique des Lois intolérables (Intolerable Acts) sur la ville de Boston. Après la Boston Tea Party, l'Angleterre considère la ville de Boston en rébellion contre le roi d'Angleterre. Le roi ne pouvait pas laisser impunie une rébellion ouverte contre la couronne. Afin de réprimer les manifestations dans la ville de Boston, le Parlement et le Roi ont adopté une série de lois dans l'espoir de forcer les colons à payer pour la destruction du thé."
12. Permettre aux élèves d'accéder à [Lois intolérables](#) et [Conséquences et effets des Lois intolérables](#) du site internet "L'histoire de la loi sur le timbre".
13. Donner aux élèves une copie du tableau [Souligner l'impact de la coercition \(Lois intolérables\)](#).
14. Dire aux élèves de lire [Les Lois intolérables](#) avec leur groupe. Demander aux élèves de prendre des notes sur l'impact social, politique et économique ainsi que sur les causes et les effets des Lois intolérables sur les citoyens de Boston. Dire aux élèves de prêter une attention particulière aux personnes impliquées et aux raisons pour lesquelles elles protestent. Donnez aux élèves un temps raisonnable pour compléter le tableau et répondre aux questions (20 à 25 minutes).
15. Dire aux élèves de souligner, surligner ou d'écrire certaines des idées principales du texte en utilisant le tableau [Souligner l'impact de la coercition \(Lois intolérables\)](#). Les élèves devraient se concentrer sur la façon dont les habitants de Boston ont été affectés par les Lois intolérables.
16. Une fois que les élèves ont complété le tableau avec leurs notes, accorder aux petits groupes un temps raisonnable (5 à 8 minutes) pour discuter de leurs réponses avec leur groupe afin qu'ils puissent mieux comprendre les impacts des Lois intolérables.
17. Ensuite, demander aux élèves de lire [Conséquences et effets des Lois intolérables](#) avec leur groupe. Encourager les élèves à comparer les informations de la première lecture sur les Lois intolérables et à prendre des notes sur l'impact social, politique et économique ainsi que sur les causes et les effets des Lois intolérables sur les citoyens de Boston. Demander aux élèves de prêter une attention particulière aux personnes impliquées et aux raisons pour lesquelles elles protestent. Donnez aux élèves un temps raisonnable pour remplir l'organisateur graphique et répondre aux questions (20 à 25 minutes).
18. Demander aux élèves de souligner; surligner ou d'écrire certaines des idées principales du texte en utilisant le tableau. Les élèves devraient se concentrer sur la façon dont les habitants de Boston ont été affectés par les Lois intolérables.
19. Une fois que les élèves ont complété le tableau avec leurs notes, accorder aux petits groupes un temps raisonnable (5 à 8 minutes) pour discuter de leurs réponses avec leur groupe afin qu'ils puissent mieux comprendre les impacts des Lois intolérables.

20. Projeter une copie vierge de [Souligner l'impact de la coercition \(Lois intolérables\)](#) dans la classe. Diriger les élèves dans une discussion avec la classe entière sur les causes des Lois intolérables. Engager les élèves dans une discussion pour comparer et mettre en contraste les Lois intolérables. Questions possibles :
- a. Quel thème commun peut-on retrouver dans chacune des Lois intolérables ?
 - b. Le roi et le Parlement avaient-ils d'autres choix lorsqu'ils ont adopté les Lois intolérables ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
 - c. Quel effet les Lois intolérables ont-elles eu sur le reste des colonies ?

Le massacre de Boston⁶

Du sang américain a été versé sur le sol américain.

La lutte entre les Britanniques et les Américains n'est pas simplement une guerre de mots. Du sang a été versé pour ce conflit d'idéaux. Bien que les combats à grande échelle entre les Minutemen américains et les Tuniques rouges britanniques n'aient pas commencé avant 1775, le massacre de Boston en 1770 a donné à chaque camp un avant-goût de ce qui l'attendait.

Aucune colonie n'apprécie par les droits de douane de Townshend, mais le ressentiment à Boston est le plus grand. Les fonctionnaires britanniques de Boston craignent pour leur vie. Lorsqu'on tente de saisir deux des navires de commerce de John Hancock, Boston est prête à se révolter. Lord Hillsborough, ministre du Parlement pour les affaires américaines, ordonne le transfert de quatre régiments à Boston.

Les Britanniques provoquent les Américains



U.S. Department of State

Cette copie de la représentation de Paul Revere du massacre de Boston est exposée dans les salles de réception diplomatiques du bâtiment du département d'État du Maine à Washington, D.C.

Samuel Adams et James Otis ne prennent pas cet acte à la légère. Moins de trois semaines avant l'arrivée des troupes britanniques, les Bostoniens se rassemblent à Faneuil Hall, dans un mélange de courage et de nervosité. Mais quand les tuniques rouges défilent dans les rues de la ville le 1er octobre, les habitants de Boston se retiennent et la seule résistance visible est leur regard.

Les 12 autres colonies observent les événements de Boston avec grand intérêt. Peut-être que leurs craintes concernant la tyrannie britannique sont vraies. Les modérés ne peuvent plus défendre la Couronne et son intention de supprimer les libertés civiles américaines en ayant une armée permanente stationnée à Boston. Pendant l'occupation, le sentiment général se durcit contre le gouvernement de Londres.

Le massacre

Le 5 mars 1770, l'inévitable se produisit. Une foule d'environ 60 citoyens en colère s'abat sur le garde du poste de douane. Lorsque des renforts sont appelés, la foule lance des pierres et des boules de neige sur la garde et les renforts.

Dans la confusion générale, les Britanniques tirent, sans l'ordre du capitaine Thomas Preston. Les balles impériales coûtent la vie à cinq hommes, dont Crispus Attucks, un ancien esclave. D'autres sont blessés.

⁶ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/9e.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/9e.asp>.

Compte rendu anonyme du massacre de Boston, 1770

Ce groupe, en passant de la ruelle Exchange à la rue King, doit passer devant la sentinelle postée à l'angle ouest de la Maison de la Douane (Custom House), qui jouxte cette ruelle et donne sur cette rue. Il est nécessaire de le mentionner, car c'est près de cet endroit et dans cette rue que la tragédie sanglante a eu lieu, et que les participants dans la rue y étaient postés : leur poste n'était qu'à quelques pieds de la façade de ladite Custom House. Le comportement scandaleux et les menaces dudit parti ont provoqué la sonnerie de la cloche de la maison de réunion près du début de la rue King, laquelle cloche sonnait rapidement, comme pour le feu, a fait sortir un certain nombre d'habitants, qui étant bientôt conscients de la situation, ont été naturellement conduits à la rue King, où ledit parti avait fait un arrêt peu de temps auparavant, et où leur arrêt avait attiré un certain nombre de garçons, autour de la sentinelle de la Custom House. Les garçons ont-ils pris la sentinelle pour l'un des membres du groupe et ont-ils donc pris l'occasion de se disputer avec elle, ou la sentinelle les a-t-elle d'abord agressés, ce qui est confirmé dans plusieurs dépositions ? Quoi qu'il en soit, il y a eu beaucoup de grossièretés échangées, et certains d'entre eux, parce qu'il les a poussés avec sa baïonnette, lui ont lancé des boules de neige, ce qui l'a amené à frapper précipitamment à la porte du poste de douane. De là, deux personnes se rendirent immédiatement à la garde principale, qui était postée en face de la State House, à une petite distance, près du début de ladite rue. L'officier de garde était le capitaine Preston, qui, avec sept ou huit soldats, munis d'armes à feu et de baïonnettes chargées, sortit du poste de garde et se posta en toute hâte avec ses soldats devant la Custom House, près du coin susmentionné.

– Anonyme, "Un compte rendu du massacre de Boston," (1770)

Procès et erreur

Le capitaine Preston et quatre de ses hommes sont innocentés de toute accusation lors du procès qui suit. Deux autres ont été reconnus coupables d'homicide involontaire, mais sont condamnés à un simple marquage au pouce. L'avocat qui représente les soldats britanniques est le patriote John Adams.

Au moment où les hommes de Preston faisaient couler le sang à Boston, le Parlement de Londres décide une nouvelle fois de céder sur la question des impôts. Tous les droits de Townshend sont abrogés, sauf un, la taxe sur le thé. Cela s'avère être une autre erreur de jugement de la part des Britanniques.

La législature du Massachusetts convoquée de nouveau. Malgré les appels de certains à poursuivre le boycott du thé jusqu'à ce que toutes les taxes soient abrogées, la plupart des colons américains reprennent les importations.

Les événements qui se déroulent à Boston de 1768 à 1770 ne sont pas oubliés de sitôt. Les querelles juridiques étaient une chose, mais les effusions de sang en sont une autre. Malgré le verdict du procès des soldats, les Américains n'oublient pas la leçon tirée de cet événement.



Henry Pelham

Cinq hommes ont été tués dans l'incident connu sous le nom de Massacre de Boston. Parmi eux se trouvait Crispus Attucks, un ancien esclave.

Quelle était la leçon ? Les Américains apprennent que les Britanniques utiliseraient la force si nécessaire pour garder les Américains obéissants.

Si cela pouvait arriver à Boston, où cela se produirait-il ensuite ?

LE FATAL 5 MARS 1770 NE PEUT JAMAIS ÊTRE OUBLIÉ. Les horreurs de **CETTE NUIT TERRIBLE** ne sont que trop profondément imprimées dans nos cœurs. La langue est trop faible pour peindre les émotions de nos âmes, quand nos rues sont souillées du **SANG DE NOTRE FRÈRE** : quand nos oreilles ont été blessées par les gémissements des mourants, et nos yeux tourmentés par la vue des corps mutilés des mort. Quand notre imagination effrayée nous présentait nos maisons enveloppées de flammes, nos enfants soumis au caprice barbare de la soldatesque déchaînée ; nos belles vierges exposées à toutes les insolences d'une passion débridée ; nos épouses vertueuses, chères à nous par chaque lien tendre, sacrifiant une violence pire que brutale, et peut-être, comme la célèbre **Lucrèce**, distraites par l'angoisse et le désespoir, mettant fin à leur vie misérable de leurs propres mains...

-Dr. Joseph Warren, « Discours commémoratif de l'anniversaire du massacre de Boston », (5 mars 1772)

Comparer des événement historiques à Boston

Événement	Massacre de Boston, 1770	Boston Tea Party, 1773
Cause		
Effet		
Impact social		
Impact économique		
Impact politique		

<p>En utilisant des preuves du texte, comparer et mettre en contraste le massacre de Boston et la Boston Tea Party.</p>	
<p>Selon vous, quel événement historique a eu le plus d'impact sur les citoyens de Boston ? Utiliser des preuves du texte pour étayer votre réponse.</p>	

Comparer des événements historiques à Boston (complété)

Événement	Massacre de Boston, 1770	Boston Tea Party, 1773
Cause	<ul style="list-style-type: none"> Les colons manifestent contre les injustes Townshend Acts. 	<ul style="list-style-type: none"> Les colons manifestent contre l'injuste taxe sur le thé. Le gouvernement britannique accorde le monopole du thé à la Compagnie britannique des Indes orientales (East India Company).
Effet	<ul style="list-style-type: none"> Cinq citoyens sont tués. Les colonies s'unissent contre l'Angleterre. 	<ul style="list-style-type: none"> Les colons détruisent le thé. Le gouvernement britannique vote les Lois intolérables.
Impact social	<ul style="list-style-type: none"> Boston s'est rassemblé pour manifester contre l'imposition britannique et plus spécifiquement les Townshend Acts. Les citoyens commencent à manifester et les soldats britanniques armés essayent d'arrêter la manifestation. 	<ul style="list-style-type: none"> Le gouvernement britannique ferme le port de Boston, empêchant la ville de recevoir des provisions.
Impact économique	<ul style="list-style-type: none"> Une campagne de propagande émerge pour continuer le boycott des marchandises britanniques. Les Townshend Acts sont abrogés. 	<ul style="list-style-type: none"> La Compagnie britannique des Indes orientales perd des millions de dollars en thé. Les colons continuent à boycotter le thé et autres marchandises britanniques.
Impact politique	<ul style="list-style-type: none"> Des soldats britanniques ont ouvert le feu tuant 5 citoyens. John Adams défend les soldats au procès et tous sauf un sont déclarés non coupables. Les colons découvrent que les Britanniques sont prêts à tuer leurs propres citoyens. 	<ul style="list-style-type: none"> Le gouvernement britannique a adopté les Lois intolérables pour mettre fin à la rébellion ouverte à Boston. Le gouvernement britannique dissout la législature d'État.

<p>En utilisant des preuves du texte, comparer et mettre en contraste le massacre de Boston et la Boston Tea Party.</p>	<p>Le massacre de Boston et la Boston Tea Party ont tous deux contribué à unir les colons dans leur opposition à la Grande-Bretagne. Le massacre de Boston a eu un impact social plus important sur la ville car les citoyens des colonies ont réalisé que les soldats britanniques étaient prêts à tuer leur propre peuple. La Boston Tea party a eu un plus large impact politique et économique car elle mène le gouvernement britannique à adopter les Lois intolérables, qui ferment le port de Boston ; à dissoudre la législature d'État ; et à exiger que les colonies paient pour le thé. Ces deux événements poussent les citoyens de Boston à résister à ce qu'ils considèrent comme une oppression britannique.</p>
<p>Selon vous, quel événement historique a eu le plus d'impact sur les citoyens de Boston ? Utiliser des preuves du texte pour étayer votre réponse.</p>	<p>Les réponses vont varier. Les deux côtés peuvent présenter des argument valables. Les élèves doivent formuler un argument valable et l'étayer par des preuves textuelles solides.</p>

Souligner l'impact des Lois intolérables

Instructions : Après avoir lu les Lois intolérables, déterminez si l'acte énuméré ci-dessous a eu un effet social, économique ou politique sur les citoyens de Boston. Certaines lois ont eu un effet plus important que d'autres, c'est pourquoi toutes les cases ne seront pas utilisées. Expliquez comment vous avez déterminé votre réponse.

Cause des Lois intolérables			
	Impact social	Impact politique	Impact économique
Loi portuaire de Boston			
Loi sur le gouvernement du Massachusetts			
Loi sur l'administration de la justice			
Loi de cantonnement des troupes de 1774			

Que pensaient les colonies des Lois intolérables ?	
Pourquoi les colons ont-ils changé le nom en Lois intolérables?	

Souligner l'impact des Lois intolérables (complété)

Instructions : Après avoir lu les Lois intolérables, déterminez si l'acte énuméré ci-dessous a eu un effet social, économique ou politique sur les citoyens de Boston. Certaines lois ont eu un effet plus important que d'autres, c'est pourquoi toutes les cases ne seront pas utilisées. Expliquez comment vous avez déterminé votre réponse.

Cause des Lois intolérables	Les lois intolérables ont été adoptées par le Parlement en réponse directe à la Boston Tea Party.		
	Impact social	Impact politique	Impact économique
Loi portuaire de Boston	La loi portuaire de Boston a eu un impact social sur les citoyens de la ville, car ils n'ont pas pu se procurer de la nourriture et d'autres fournitures pour survivre.		La loi portuaire de Boston a également eu un impact économique car elle empêchait l'achat, la vente et l'importation de marchandises à Boston.
Loi sur le gouvernement du Massachusetts		La loi sur le gouvernement du Massachusetts était politique car elle visait à "contrôler le gouvernement local et à éliminer l'obstruction et l'exécution des lois britanniques".	
Loi sur l'administration de la justice		La loi sur l'administration de la justice a eu un impact politique car elle "limitait la capacité des tribunaux coloniaux à juger les fonctionnaires britanniques".	
Loi de cantonnement des troupes de 1774	La Loi de cantonnement a eu un impact social car elle a obligé les citoyens de Boston à loger les soldats dans leurs propres maisons.		La Loi de cantonnement a eu un impact économique sur les citoyens, car ils étaient obligés de fournir de la nourriture et un logement aux soldats britanniques.

Que pensaient les colonies des Lois intolérables ?	Les colonies pensaient que les Lois intolérables étaient une autre tentative des Britanniques de supprimer les libertés et les droits individuels des colonies. Elles considéraient également que les Actes Intolérables interféraient avec le gouvernement colonial.
Pourquoi les colons ont-ils changé le nom en Lois intolérables?	Les colonies ont changé le nom des Lois coercitives en Lois intolérables parce qu'elles ne pouvaient pas vivre avec les effets sociaux, économiques et politiques de ces lois sur la ville de Boston.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Le gouvernement colonial à la veille de la révolution

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance, Sujet deux : Crise dans les colonies

Objectif de la séquence : Les élèves comparent et mettent en contraste les actions prises par les 1er et 2ème Congrès continentaux.

Durée suggérée de la séquence : 1 séance

Matériel : [Premier Congrès continental](#) ; [Second Congrès continental](#) ; Comparer les premier et second Congrès continentaux -tableau ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Aujourd'hui, nous allons étudier les actions prises par le 1er Congrès continental."
2. Séparer la classe en petits groupes selon les routines de la classe.
3. Donner aux élèves une copie de [Premier Congrès continental](#), [Second Congrès continental](#) et du tableau [Comparer les premier et second Congrès continentaux](#).
4. Dire aux élèves de lire [Premier Congrès continental](#) avec leur groupe et de compléter le tableau [Comparer les premier et second Congrès continentaux](#). Demander aux élèves d'identifier les caractéristiques "qui, quoi, quand, où et pourquoi" du premier Congrès continental. Donner aux élèves un temps raisonnable pour compléter le tableau et les questions sur le 1er Congrès continental (20 à 25 minutes).
5. Projeter un tableau vierge [Comparer les premier et second Congrès continentaux](#) pendant que les élèves répondent aux questions.
6. Mener une discussion pour vérifier la compréhension. Questions possibles :
 - a. Pourquoi se réunissaient-ils ?
 - b. Quelles sont les réalisations qui ont découlé de ces réunions ?
7. Dire : "Nous allons ensuite étudier les actions prises par le 2ème Congrès continental."
8. Dire aux élèves de lire [Second Congrès continental](#) avec leur groupe et de compléter le tableau [Comparer les premier et second Congrès continentaux](#) emander aux élèves d'identifier les caractéristiques "qui, quoi, quand, où et pourquoi" du premier Congrès continental. Donner aux élèves un temps raisonnable pour compléter le tableau et les questions sur le 2ème Congrès continental (20 à 25 minutes).
9. Projeter un tableau vierge [Comparer les premier et second Congrès continentaux](#) pendant que les élèves répondent aux questions.
10. Mener une discussion pour vérifier la compréhension. Questions possibles :
 - a. Qu'est-ce que les 1er et 2ème Congrès continentaux ont en commun ?
 - b. Pourquoi se réunissaient-ils ?
 - c. Quelles sont les réalisations qui ont découlé de ces réunions ?

Premier Congrès continental⁷



Que faites-vous si vous échouez en tant que commerçant et agriculteur ? Devenez avocat ! C'est ce qu'a fait Patrick Henry. Au moment où il est devenu membre du premier congrès continental, Henry était connu comme un grand orateur.

Cette fois, la participation est plus importante. Seule la Géorgie refuse d'envoyer une délégation. Les représentants de chaque colonie sont souvent choisis arbitrairement, car l'élection de représentants est illégale.

Cependant, ceux qui sont naturellement devenus les leaders des colonies sont choisis. Sam et John Adams du Massachusetts sont présents, ainsi que John Dickinson de Pennsylvanie. La Virginie choisit Richard Henry Lee, George Washington et Patrick Henry. Il faut sept semaines pour que les futurs héros du pays se mettent d'accord sur une ligne de conduite.

La première et la plus évidente est de reprendre le boycott de toutes les importations. Le Congrès met en place une organisation appelée l'Association pour appliquer des règles dans les colonies.

Une déclaration des droits des colonies est rédigée et envoyée à Londres. Une grande partie du débat se concentre sur la définition de la relation des colonies avec la mère Angleterre.

Les Américains en ont assez. Les Lois "intolérables" sont plus que ce que les colonies peuvent tolérer.

Au cours de l'été qui suit la tentative du Parlement de punir Boston, le soutien pour les patriotes augmente de façon spectaculaire. Les presses des comités de correspondance impriment en grande quantité. De nombreuses personnes s'accordent sur le fait que ce nouveau problème exige une autre réunion intercoloniale. Cela fait presque dix ans que le Congrès de la Loi sur les timbres s'était réuni.

L'heure est à nouveau à l'action intercoloniale. Ainsi, en septembre 1774, le premier Congrès continental se réunit à Philadelphie.

Les actes intolérables

Quartering Act (24 mars 1765) : Ce projet de loi obligeait les autorités coloniales à fournir des casernes et des fournitures aux troupes britanniques. En 1766, il a été étendu aux maisons publiques et aux bâtiments inoccupés.

Boston Port Bill (1er juin 1774) : Ce projet de loi fermait le port de Boston à tous les colons jusqu'à ce que les dommages causés par le Boston Tea Party aient été payés.

Administration of Justice Act (20 mai 1774) : Ce projet de loi stipulait que les fonctionnaires britanniques ne pouvaient pas être jugés par les tribunaux provinciaux pour des crimes capitaux. Ils seraient extradés vers la Grande-Bretagne et jugés là-bas.

Massachusetts Government Act (20 mai 1774) : Ce projet de loi a annulé la Charte des colonies, donnant au gouverneur britannique le contrôle total des réunions municipales.

Acte de Québec (20 mai 1774) : Ce projet de loi étendait les frontières canadiennes pour couper les colonies occidentales du Connecticut, du Massachusetts et de la Virginie.

⁷ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/10d.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/10d.asp>.

Un plan présenté par Joseph Galloway, de Pennsylvanie, propose une union impériale avec la Grande-Bretagne. Selon ce programme, tous les actes du Parlement devraient être approuvés par une assemblée américaine avant d'être adoptés.

Un tel accord, s'il avait été accepté par Londres, aurait pu retarder la révolution. Mais les délégations votent contre - à une voix près. Une décision importante du Congrès est de se réunir à nouveau en mai 1775 si leurs doléances ne sont pas prises en compte. Il s'agit d'une étape majeure dans la création d'un organe décisionnel intercolonial permanent, sans précédent dans l'histoire coloniale.



Colonist s'est réuni au premier congrès continental pour protester contre les actes intolérables.



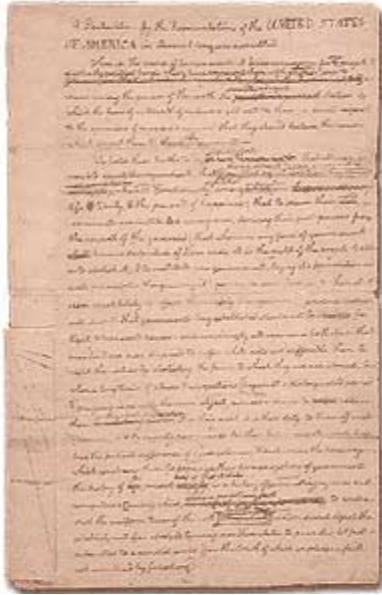
Rushton Young

Carpenters' Hall - le lieu de rencontre du premier congrès continental.

Lorsque le Parlement choisit d'ignorer le Congrès, celui-ci se réunit à nouveau au mois de mai suivant. Mais à ce moment-là, les boycotts n'étaient plus un problème majeur. Malheureusement, le deuxième Congrès continental allait être confronté à des choix difficiles, provoqués par l'effusion de sang à Lexington et Concord le mois précédent.

C'est à Carpenters' Hall que l'Amérique se réunit politiquement pour la première fois au niveau national et que les graines de la démocratie participative sont semées.

Second Congrès continental⁸



Division des manuscrits, Bibliothèque du Congrès

Ce brouillon de la déclaration d'indépendance a été écrit à la main par Thomas Jefferson. On pense qu'il a été copié à partir de plusieurs "projets créatifs". Les modifications apportées au projet à la forme finale nous aident à comprendre plus précisément le sens voulu par le comité de déclaration.

de George III pour tenter une résolution pacifique et déclarent leur loyauté envers la Couronne. Le roi refuse de recevoir cette pétition et déclare au contraire que les colonies sont en état de rébellion en août. George III aggrave la situation en embauchant des mercenaires hessois pour maîtriser les colons. Les Américains se sentent désormais de moins en moins semblables à leurs frères anglais. Comment leurs concitoyens peuvent-ils commander une bande de brutes étrangères sans pitié ? La voix modérée du Congrès continental est fortement affectée. Le temps passe, les hostilités se poursuivent, et les appels à l'indépendance se multiplient. Les leaders de Philadelphie sont maintenant recherchés pour trahison. Ils continuent à gouverner et à espérer, contre toute attente, que tout se terminera bien. Mais l'été 1776 est le point de non-retour - une déclaration officielle d'indépendance.

La situation prend un tournant brutal. Les événements de Lexington et Concord ont d'importantes conséquences. Quand que les tunique rouges ont tiré sur la foule de Boston en 1775, le bénéfice du doute pouvait encore exister. Désormais, l'armée impériale professionnelle tente d'arrêter les chefs patriotes, et des Minutemen sont tués pour les défendre. En mai 1775, alors que les tunique rouges ont à nouveau pris Boston d'assaut, le deuxième Congrès continental se réunit à Philadelphie.

Les questions sont différentes cette fois-ci. D'abord, comment les colons vont-ils faire face à la menace militaire des Britanniques ? La décision est prise de créer une armée continentale. Le Congrès charge George Washington, de Virginie, d'en être le commandant suprême, qui choisit de servir sans rémunération. Comment le matériel sera-t-il payé ? Le Congrès autorise l'impression d'une monnaie. Avant l'automne, le Congrès a déjà nommé un comité permanent chargé de gérer les relations avec les gouvernements étrangers, si jamais il devient nécessaire de demander de l'aide. Le Congrès ne s'occupe plus de simples doléances. C'est un organe de gouvernement à part entière.

Pourtant, en mai 1775, la majorité des délégués ne cherchent pas à obtenir l'indépendance de la Grande-Bretagne. Seuls des radicaux comme John Adams défendent ce point de vue. En fait, en juillet, le Congrès approuve la Pétition du



Service des parcs nationaux

Salle de l'Indépendance

⁸ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/10e.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/10e.asp>.

Comparer les premier et second Congrès continentaux

Détails clés	Premier Congrès continental	Second Congrès continental
Qui était là ?		
Qu'est-il ressorti de ces réunions ? (réalisations, lois, etc.)		
Quand se réunissaient-ils ?		
Où se réunissaient-ils ?		
Pourquoi se réunissaient-ils ?		

Comparer les premier et second Congrès continentaux (complété)

Détails clés	Premier Congrès continental	Second Congrès continental
Qui était là ?	<ul style="list-style-type: none"> ● beaucoup de patriotes de Boston ● George Washington ● John Adams ● John Dickinson ● Richard Henry Lee ● Patrick Henry 	la plupart des délégués au 1er Congrès continental <ul style="list-style-type: none"> ● George Washington ● John Adams ● John Dickinson ● Richard Henry Lee ● Patrick Henry
Qu'est-il ressorti de ces réunions ? (réalisations, lois, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ● Patrick Henry a prononcé son célèbre discours "Donnez-moi la liberté ou donnez-moi la mort". ● Accord sur la poursuite de la non-importation de marchandises britanniques 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'armée continentale a été créée pour défendre les colonies. ● La pétition du Rameau d'olivier (Olive Branch petition) a été rédigée et envoyée au roi George III.
Quand se réunissaient-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Septembre 1774 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mai 1775
Où se réunissaient-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Independence Hall, à Philadelphie 	<ul style="list-style-type: none"> ● Independence Hall, à Philadelphie
Pourquoi se réunissaient-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Le 1er Congrès continental a été convoqué pour parler des Lois intolérables, qui avaient été adoptées plus tôt cette année-là. ● Les délégués se sont réunis pour discuter de leur réponse au roi d'Angleterre et offrir leur soutien à Boston. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le 2ème Congrès continental s'est réuni après le début des combats à Lexington et Concord. Ils se sont réunis pour tenter de se réconcilier avec l'Angleterre en rédigeant la Pétition du rameau d'olivier ; ils se sont également réunis pour discuter d'une réponse aux combats de Lexington.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Les colonies déclarent leur indépendance

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance, Sujet deux : Crise dans les colonies

Objectifs de la séquence : Les élèves développent un argument sur le sujet : les colons sont-ils dans leur droit de déclarer leur indépendance vis-à-vis de la Grande-Bretagne ? Les élèves expliquent également les effets de la décision des colons. Dans cette tâche pédagogique, les élèves développent des arguments par le biais de discussions et d'écrits en comparant et en mettant en contraste les événements clés, les idées et les différents points de vue qui ont conduit à la déclaration d'indépendance de l'Amérique vis-à-vis de la Grande-Bretagne et à la guerre qui en a résulté.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [Extraits du Sens commun, de Thomas Paine](#) ; Questions pour une lecture guidée du Sens commun ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Extraits de "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", 1776](#) ; Arguments contre l'indépendance de ces colonies -notes ([vierge](#) and [complété](#)) ; [Extraits de la Déclaration d'indépendance, 1776](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Aujourd'hui, nous allons examiner les arguments en faveur de la déclaration d'indépendance de la Grande-Bretagne. Alors que la tension entre les colons et le gouvernement britannique ne cesse de croître, les protestations dans les treize colonies se font de plus en plus fortes. Afin de combattre l'oppression britannique, les dirigeants coloniaux se sont réunis à Philadelphie en 1774 pour discuter d'une réponse à la couronne britannique. Cependant, en l'espace de sept mois, les colons se sont retrouvés en rébellion ouverte contre l'armée la plus puissante du monde. En fin de compte, les nouveaux colons américains ont décidé de se séparer du gouvernement britannique et de déclarer leur indépendance. "
2. Séparer les élèves en petits groupes selon les routines de la classe.
3. Donner aux élèves une copie de [Extraits du Sens commun, de Thomas Paine](#) et de [Questions pour une lecture guidée du Sens commun](#).
4. Demander aux élèves de lire et d'annoter [Extraits du Sens commun, de Thomas Paine](#). Encourager les élèves à souligner, surligner et à écrire certaines des idées principales de Thomas Paine dans la marge. En plus, demander aux élèves de paraphraser dans leurs propres mots les principaux points du texte. Par exemple, voici quelques-unes des idées principales que les élèves devraient retenir de l'œuvre de Paine :
 - a. La seule raison pour laquelle la Grande-Bretagne protège l'Amérique est son propre intérêt.
 - b. La Grande-Bretagne est incapable de gouverner efficacement les colonies depuis l'Europe.
 - c. Les gouvernements devraient être dirigés par des personnes et non par des rois.
 - d. Les colons ont le droit naturel de se gouverner eux-mêmes.
 - e. Le roi d'Angleterre se comporte comme un sauvage, et il se montre cruel envers son propre peuple.
 - f. Le véritable roi du peuple est la Loi.
5. Après avoir terminé leur lecture, donner aux élèves un temps raisonnable, environ 20 à 25 minutes, pour travailler dans leurs petits groupes pour répondre aux questions de [Questions pour une lecture guidée du Sens commun](#).
6. Une fois que les élèves ont répondu aux questions de la lecture guidée du Sens commun [Questions pour une lecture guidée du Sens commun](#), accorder aux petits groupes un temps raisonnable (6 à 8 minutes) pour discuter de leurs réponses afin qu'ils puissent mieux comprendre les principales idées exprimées dans Sens commun. De

Revenir à [Grade 7 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

55

Révisé en automne 2019

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

- plus, les petits groupes peuvent se joindre à la discussion afin d'approfondir et de mieux comprendre les différents points de vue qui ont mené à la déclaration d'indépendance de l'Amérique vis-à-vis de la Grande-Bretagne et à la guerre qui en a résulté.
7. Mener une discussion pour vérifier la compréhension des élèves des idées principales de [Extraits du Sens commun, de Thomas Paine](#).
 8. Après avoir vérifié les réponses des élèves, mener une discussion avec la classe pour faire comprendre aux élèves le point de vue de Thomas Paine dans [Extraits du Sens commun, de Thomas Paine](#). Les questions possible pour guider sont les suivantes :
 - a. Pourquoi de nombreux colons ont-ils rejeté l'idée d'une réconciliation avec la Grande-Bretagne ?
 - b. Selon Paine, qui devrait gouverner le peuple ? Pourquoi ?
 - c. Comment les relations entre la Grande-Bretagne et les colonies ont-elles changé ?
 - d. Selon Paine, quelles sont les raisons pour lesquelles les colons ont déclaré l'indépendance ?
 - e. Que pense Paine de la guerre avec la Grande-Bretagne ?
 9. Dire : "Nous allons maintenant examiner les arguments contre la déclaration d'indépendance de la Grande-Bretagne. Alors que la tension entre les colons et le gouvernement britannique était élevée et que les protestations dans les treize colonies s'intensifiaient, tout le monde n'était pas en faveur de la séparation de la Grande-Bretagne. Un grand nombre de colons restent fidèles à la Grande-Bretagne et d'autres ont tout simplement peur de déclarer l'indépendance."
 10. Séparer la classe en petits groupes selon les routines de classe établies.
 11. Donner à chaque groupe une copie de [Extraits de "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", 1776](#) et de [Arguments contre l'indépendance de ces colonies -notes](#).
 12. Expliquer aux élèves le contexte de l'auteur de [Extraits de "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", 1776](#). Par exemple, les élèves peuvent trouver les informations ci-dessous utiles pour analyser le document.
 - a. John Dickinson était de Pennsylvanie. Il était membre de la délégation de la Pennsylvanie au second Congrès continental.
 - b. Dickinson était l'un des opposants les plus virulents au Stamp Act et aux autres taxes et politiques britanniques dans les colonies. Il a également participé à la rédaction de la Pétition du rameau d'olivier adressée au roi avant la déclaration d'indépendance.
 - c. Il était un Quaker et contre toute forme de violence, ce qui est l'une des raisons pour lesquelles il était contre la déclaration.
 - d. Le document est un extrait d'un discours prononcé lors du débat sur la publication de la Déclaration d'indépendance. Il s'est prononcé contre la déclaration et ne l'a pas signée avec les autres membres du second Congrès continental.
 17. Pendant que les élèves lisent [Extraits de "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", 1776](#) leur demander d'écrire les idées principales du texte, d'écrire des commentaires ou des questions sur le texte et de fournir un bref résumé du texte dans le tableau de notes [Arguments contre l'indépendance de ces colonies -notes](#).
 18. Dire aux élèves de reprendre [Extraits de "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", 1776](#), pour souligner, surligner ou écrire certains des principaux arguments de John Dickinson contre l'indépendance. De plus, demander aux élèves de paraphraser dans leurs propres mots les principaux points du texte. Par exemple, les principaux arguments contre l'indépendance sont les suivants :

- a. Les colonies ne sont pas préparées à la guerre avec la Grande-Bretagne.
 - b. Les colonies n'ont pas d'alliés pour les aider.
 - c. Les colons n'ont pas d'approvisionnement pour la guerre puisque leur principal partenaire commercial est la Grande-Bretagne.
 - d. Il y a un risque que les colonies se séparent les unes des autres même après avoir déclaré leur indépendance de la Grande-Bretagne.
 - e. Les colonies vont trop vite dans leur déclaration d'indépendance.
19. Demander aux élèves de discuter [Extraits de "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", 1776](#) en petits groupes pour comprendre les causes et les effets de la déclaration d'indépendance de la Grande-Bretagne et les raisons pour lesquelles Dickinson et d'autres colons étaient contre la déclaration d'indépendance de la Grande-Bretagne. Pour faciliter la discussion de groupe, fournir aux élèves des questions directrices centrées sur les idées clés exprimées dans le texte. Questions possibles :
- a. Qui est l'auteur de ce document et quand a-t-il été produit ?
 - b. Pourquoi John Dickinson était-il personnellement opposé à l'indépendance ?
 - c. Quels sont certains de ses arguments contre l'indépendance ?
 - d. Quels sont les avantages de la déclaration d'indépendance ? Quels en sont les inconvénients ?
 - e. Pourquoi Dickinson pense-t-il que les colonies ne sont pas préparées à la guerre ? Est-il possible pour les colonies de se réconcilier avec la Grande Bretagne ?
 - f. Dickinson pense-t-il qu'il existe d'autres options que la déclaration d'indépendance ?
20. Les élèves doivent se concentrer sur les idées et arguments importants présentés dans le texte, tels que :
- a. Les colonies ne sont pas préparées à la guerre avec la Grande-Bretagne.
 - b. Les colonies n'ont pas d'alliés pour les aider.
 - c. Les colons n'ont pas d'approvisionnement pour la guerre puisque leur principal partenaire commercial est la Grande-Bretagne.
 - d. Il y a un risque que les colonies se séparent les unes des autres même après avoir déclaré leur indépendance de la Grande-Bretagne.
 - e. Les colonies vont trop vite dans leur déclaration d'indépendance.
21. Dire : "Ensuite, nous allons analyser et étudier la Déclaration d'Indépendance. Rédigée par Thomas Jefferson au cours de l'été 1776, la Déclaration d'indépendance appelle officiellement à la séparation d'avec la Grande-Bretagne."
22. Donner aux élèves une copie de [Extraits de la Déclaration d'indépendance, 1776](#).
23. Dire aux élèves de lire et d'examiner [Extraits de la Déclaration d'indépendance, 1776](#) indépendamment.
24. Mener une discussion au cours de laquelle les élèves examinent l'impact de la Déclaration et les raisons pour lesquelles Jefferson pensait que les colons avaient le droit de se séparer de la Grande-Bretagne. Questions possibles :
- a. Pourquoi Thomas Jefferson pensait-il que les colons avaient le droit de se séparer de la Grande-Bretagne? (Demander aux élèves d'identifier la phrase suivante tirée du texte - "Mais lorsqu'une longue série d'abus et d'usurpations, poursuivant invariablement le même objet, révèle un dessein de les réduire sous un despotisme absolu, c'est leur droit, c'est leur devoir, de se débarrasser d'un tel gouvernement, et de fournir de nouvelles gardes pour leur sécurité future.")
 - b. Quels griefs contre le roi ont été inclus dans la Déclaration d'indépendance ?

- c. Quels sont les "droits inaliénables" auxquels Jefferson fait référence dans le texte ?
 - d. Qu'est-ce que Jefferson entend par "Lois de la nature" ?
 - e. À quoi les colons sont-ils prêts à renoncer pour obtenir l'indépendance ?
25. Mener une discussion sur [Extraits de la Déclaration d'indépendance, 1776](#), au cours de laquelle les élèves se demandent si la Déclaration d'indépendance était la bonne chose à faire pour les colons. Les élèves doivent se concentrer sur les idées et les détails importants du texte, tels que :
- a. Les hommes naissent avec des "droits inaliénables" tels que la vie, la liberté et la recherche du bonheur.
 - b. Lorsqu'un gouvernement prive continuellement le peuple de sa liberté, celui-ci a le droit de se débarrasser de ce gouvernement.
 - c. Les hommes ont le droit de se gouverner eux-mêmes, conformément aux lois de la nature.
26. Les élèves devraient avoir une bonne compréhension des griefs qui ont conduit à la Déclaration d'indépendance. Par exemple, Jefferson énumère spécifiquement les problèmes ou les raisons de déclarer l'indépendance :
- a. interdire aux colonies d'adopter des lois
 - b. interférer dans les affaires coloniales sans procédure équitable
 - c. empêcher la représentation au Parlement
 - d. cantonner des troupes sans consentement
 - e. agir comme un tyran contre ses propres citoyens
27. Demander aux élèves de rédiger une réponse au sujet suivant : "En utilisant les sources et vos connaissances de l'histoire des États-Unis, écrivez une rédaction dans laquelle vous expliquez en détail pourquoi les colons étaient ou non justifiés de déclarer l'indépendance de la Grande-Bretagne. Incluez dans votre réponse une explication des effets de leur décision. Assurez-vous de reconnaître les différents points de vue et d'appuyer votre position sur des preuves tirées des textes et de vos connaissances préalables sur les événements qui ont mené à la signature de la Déclaration d'indépendance." Les élèves doivent utiliser les preuves textuelles des sources qu'ils ont explorées tout au long de la tâche pédagogique. Utiliser la [la grille d'évaluation -Contenu et problématiques de l'examen LEAP 2025](#). Remarque: personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette évaluation. Utiliser la partie "Problématique" de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée. Une réponse exemplaire peut inclure, sans s'y limiter, les éléments suivants :
- a. Les réponses des étudiants devraient faire référence à et fournir des informations détaillées sur : Les principales idées exprimées dans "Sens commun" telles que (1) la seule raison pour laquelle la Grande-Bretagne protège l'Amérique est son propre intérêt ; (2) la Grande-Bretagne est incapable de gouverner efficacement les colonies depuis l'Europe ; (3) les gouvernements devraient être dirigés par des personnes et non par des rois ; (4) les colons ont un droit naturel à se gouverner eux-mêmes, (5) le roi d'Angleterre est comme un sauvage et cruel envers son propre peuple et (6) le véritable roi du peuple est la loi.
 - b. Les arguments convaincants exprimés par John Dickinson dans "Arguments contre l'indépendance des colonies" sont les suivants : (1) les colonies ne sont pas préparées à la guerre avec la Grande-Bretagne ; (2) les colonies n'ont pas d'alliés pour les aider ; (3) les colons n'ont pas d'approvisionnement en matériel pour la guerre puisque leur principal partenaire commercial est la Grande-Bretagne ; (4) il y a un risque que les colonies se séparent les unes des autres même après avoir déclaré leur indépendance de la Grande-Bretagne et (5) les colonies vont trop vite dans leur déclaration d'indépendance.

- c. Raison de la déclaration d'indépendance fournie par Jefferson dans la Déclaration d'indépendance : (1) interdire aux colonies d'adopter des lois, (2) intervenir dans les affaires coloniales sans procédure équitable, (3) empêcher la représentation au Parlement, (4) cantonner des troupes sans consentement, et (5) agir comme un tyran contre ses propres citoyens.
28. Activité FACULTATIVE : Demander aux élèves de créer une chronologie des événements depuis le Traité de Paris de 1763, mettant fin à la guerre de la Conquête, jusqu'à la rédaction de la Déclaration d'indépendance en 1776. Noter les frises chronologiques des élèves.

Extraits du Sens commun, de Thomas Paine⁹

"Des volumes ont été écrits au sujet de la lutte entre l'Angleterre et l'Amérique. Des hommes de tous les rangs se sont lancés dans la controverse, pour des motifs différents, et avec des desseins divers : mais tous ont été inefficaces, et la période de débat est terminée. Les armes, comme dernière ressource, décident de la lutte ; l'appel a été choisi par le roi, et le continent a accepté le défi." "Comme on a beaucoup parlé des avantages de la réconciliation, qui, comme un rêve agréable, s'est évanouie et nous a laissés tels que nous étions, il n'est que juste que nous examinions le côté opposé de l'argument, et que nous nous renseignions sur certains des dommages matériels que ces colonies subissent, et subiront toujours, en étant liées à la Grande-Bretagne et en dépendant d'elle."

"J'ai entendu certains affirmer que puisque l'Amérique a prospéré grâce à son ancien lien avec la Grande-Bretagne, ce même lien est nécessaire à son bonheur futur et aura toujours le même effet. Rien ne peut être plus fallacieux que ce genre d'argument... Car je réponds franchement que l'Amérique aurait prospéré autant, et probablement beaucoup plus, si aucune puissance européenne ne s'était intéressée à elle."

"Mais elle nous a protégés, disent certains. Qu'elle nous ait engloutis, c'est vrai, et qu'elle ait défendu le continent à nos dépens aussi bien qu'aux siens, c'est admis ; Hélas ! Nous nous sommes vantés de la protection de la Grande-Bretagne sans considérer que son motif était l'intérêt et non l'attachement ; et qu'elle ne nous a pas protégés de nos ennemis pour notre compte, mais de ses ennemis pour le sien."

"Mais la Grande-Bretagne est le pays d'origine, disent certains. Alors, plus de honte sur sa conduite. Même les brutes ne dévorent pas leurs petits, et les sauvages ne font pas la guerre à leurs familles ; l'Europe, et non l'Angleterre, est la patrie de l'Amérique. Ce nouveau monde a été l'asile des amoureux persécutés de la liberté civile et religieuse de toutes les parties de l'Europe. C'est là qu'ils ont fui, non pas les tendres étreintes d'une mère, mais la cruauté d'un monstre."

"Quant aux questions de gouvernement, il n'est pas au pouvoir de la Grande-Bretagne de rendre justice à ce continent: les affaires seront bientôt trop lourdes et trop compliquées pour être gérées avec un degré tolérable de commodité par une puissance si éloignée de nous et si ignorante de nous ; car si elle ne peut nous conquérir, elle ne peut nous gouverner. Courir toujours trois ou quatre mille milles avec des comptes ou une pétition, attendre quatre ou cinq mois une réponse qui, une fois obtenue, demande cinq ou six mois de plus pour l'expliquer, sera considéré dans quelques années comme une folie et un enfantillage. "

"Il fut un temps où cela était approprié, et il y a un temps approprié pour que cela cesse... Mais où, disent certains, est le roi d'Amérique ? Je vais vous dire, mon ami, qu'il règne au-dessus de tout, et qu'il ne fait pas de ravages dans l'humanité comme la Brute Royale de Grande-Bretagne ; qu'un jour soit solennellement mis à part pour proclamer la charte ; qu'elle soit présentée en s'appuyant sur la loi divine, la Parole de Dieu ; qu'une couronne y soit placée, et que le monde sache que, dans la mesure où nous approuvons la monarchie, en Amérique LA LOI EST REINE. Car de même que dans les gouvernements absolus le roi est la loi, de même dans les pays libres la loi doit ÊTRE ROI, et il ne doit pas y en avoir d'autre. "

"Un gouvernement propre est notre droit naturel ; et lorsqu'un homme réfléchit sérieusement à la précarité des affaires humaines, il se convainc qu'il est infiniment plus sage et plus sûr de former une constitution propre d'une manière froide et délibérée, pendant que nous en avons le pouvoir, que de confier un événement aussi intéressant au temps et au hasard. "

⁹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/paine/commonsense/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/paine/commonsense/>.

Sens commun - Questions pour une lecture guidée

Questions	Réponses
Qui est l'auteur du texte ? Quand le document a-t-il été écrit ? La source est-elle crédible ?	
D'après le document, qui, selon l'auteur, devrait gouverner le peuple ?	
D'après le document, quel est le point de vue de Thomas Paine sur le rôle du nouveau monde pour l'humanité ? Expliquez.	
Pour Thomas Paine, qui est le véritable roi du peuple ?	

<p>Comment Thomas Paine décrit-il les relations entre la Grande-Bretagne et les colonies ?</p>	
<p>À votre avis, Thomas Paine présente-t-il un bon argument pour déclarer l'indépendance de la Grande-Bretagne ? Pourquoi ou pourquoi pas ? Utilisez des preuves tirées du texte.</p>	

Sens commun - Questions pour une lecture guidée (complété)

Questions	Réponses
<p>Qui est l'auteur du texte ? Quand le document a-t-il été écrit ? La source est-elle crédible ?</p>	<p>Sens commun a été écrit par Thomas Paine en janvier 1776. Dans ce document, Thomas Paine soutient que les colonies n'ont d'autre choix que de déclarer leur indépendance vis-à-vis de la Grande-Bretagne. Oui, le document est crédible parce que Thomas Paine a vécu à cette époque et qu'il s'agit d'un document de source primaire.</p>
<p>D'après le document, qui, selon l'auteur, devrait gouverner le peuple ?</p>	<p>Dans le Sens commun, Thomas Paine soutient que le peuple doit se gouverner selon la loi naturelle. Thomas Paine pense que le temps de la réconciliation avec la Grande-Bretagne est passé. Il décrit également l'idée de réconciliation comme un rêve qui n'arrivera jamais et qui ne corrigera pas les problèmes des colonies avec la Grande-Bretagne.</p>
<p>D'après le document, quel est le point de vue de Thomas Paine sur le rôle du nouveau monde pour l'humanité ? Expliquez.</p>	<p>Thomas Paine pense que le nouveau monde sera un endroit sûr pour toute personne qui a été persécutée pour ses "libertés civiles et religieuses".</p>
<p>Pour Thomas Paine, qui est le véritable roi du peuple ?</p>	<p>Thomas Paine pense que le véritable roi des peuples est la loi. Si les gens suivent la loi naturelle, il n'y a pas besoin de roi. Le peuple peut se gouverner lui-même selon les lois de la nature.</p>

<p>Comment Thomas Paine décrit-il les relations entre la Grande-Bretagne et les colonies ?</p>	<p>Paine décrit la relation entre la Grande-Bretagne et les colonies comme la relation entre une mère et son enfant. Cependant, Paine souligne que la relation actuelle entre les deux a évolué vers une situation où la mère a choisi de manger ses petits au lieu de les protéger.</p>
<p>À votre avis, Thomas Paine présente-t-il un bon argument pour déclarer l'indépendance de la Grande-Bretagne ? Pourquoi ou pourquoi pas ? Utilisez des preuves tirées du texte.</p>	<p>Thomas Paine cite de multiples exemples pour expliquer pourquoi les colons devraient déclarer leur indépendance. Premièrement, Paine pense que la Grande-Bretagne utilise simplement les colonies pour enrichir l'Angleterre. Deuxièmement, Paine pense que la Grande-Bretagne a violé la confiance des colons en s'ingérant dans le gouvernement colonial, en taxant sans leur consentement et en traitant les colonies comme des enfants.</p>

Extraits de "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", 1776¹⁰

"Les conséquences de la motion qui vous est présentée sont d'une telle ampleur que je tremble sous l'honneur oppressant de participer à sa détermination. Je ne me sens pas à la hauteur du fardeau qui m'est assigné. Je crois, j'aurais presque dit, je me réjouis, que le moment approche où je serai libéré de ce poids..."

"Ma conduite, ce jour-là, donnera, je l'espère, le coup de grâce à ma popularité autrefois trop grande, et, mon intégrité considérée maintenant comme trop diminuée. Ce sera ma gloire de savoir que j'ai préféré renoncer à la jouissance de cet éblouissant étalage, à cette agréable possession, plutôt qu'au sang et au bonheur de mes compatriotes trop chanceux, au milieu de leurs calamités, si je prouve une vérité connue du Ciel, que je préfère qu'ils me haïssent, plutôt que je leur fasse du mal... Mais, pensant comme je le fais sur le sujet du débat, le silence serait coupable".

"Quels avantages pourrait-on prétendre que l'adoption de cette résolution entraînerait ? 1. Elle pourrait animer le peuple. 2. Elle convaincrerait les puissances étrangères de notre force et de notre unanimité, et nous recevriens leur aide en conséquence. Quant au premier point, il est inutile. La préservation de la vie, de la liberté et de la propriété est un motif suffisant pour animer le peuple. L'esprit général de l'Amérique est animé. "

"Quant au deuxième point, les puissances étrangères ne se fieront pas aux mots..." "Lorsque nous nous sommes engagés dans une querelle sévère avec la Grande-Bretagne par une déclaration d'indépendance, la France n'a rien d'autre à faire que de retenir et d'intimider la Grande-Bretagne jusqu'à ce que le Canada soit entre ses mains, puis de nous intimider en nous accordant un commerce des plus désavantageux..." "Considérons maintenant si tous les avantages que l'on attend des puissances étrangères ne peuvent pas être obtenus d'une manière plus ordinaire. N'y a-t-il pas d'autre moyen de faire connaître la résolution d'une nation que de la proclamer au monde entier ? Informons de la manière la plus solennelle la Maison de Bourbon, au moins la France, que nous n'attendons que sa détermination pour déclarer notre indépendance. Nous ne devons pas parler en général des puissances étrangères, mais seulement de celles dont nous attendons qu'elles nous favorisent..."

"En outre, nous devrions d'abord établir nos gouvernements et prendre la forme régulière d'un État. Ces mesures préventives témoigneront de la réflexion, de la sagesse, de la prudence et de l'unanimité." "Il est de notre intérêt de faire croire à la Grande-Bretagne que nous voulons nous réconcilier aussi longtemps que possible... La richesse de Londres, etc. est versée dans le Trésor. La nation entière est ardente contre nous. Nous l'obligeons par notre attitude à persévérer dans son esprit..." "La guerre sera poursuivie avec plus de sévérité. L'incendie des villes, la mise en liberté des Indiens à nos frontières, n'a pas encore eu lieu. Boston aurait pu être brûlée, mais elle ne l'a pas été."

"Quel avantage doit-on attendre d'une déclaration ? 1 - L'animation de nos troupes ? Je réponds qu'elle n'est pas nécessaire. 2 - L'union des colonies ? Je réponds que c'est également inutile. Cela peut affaiblir cette union, lorsque le peuple se trouve engagé dans une cause rendue plus cruelle par une telle déclaration, sans perspective d'une fin à leurs calamités, par une continuation de la guerre." 3e - "Une PARTITION de ces colonies aura lieu si la Grande-Bretagne ne peut pas nous conquérir. Se soustraire à la protection que nous offre le régime britannique en déclarant l'indépendance serait comme détruire une maison avant d'en avoir une autre, en hiver, avec une petite famille ; puis demander à un voisin de nous héberger et trouver qu'il n'est pas préparé."

"Nous ne pouvons pas regarder en arrière. Les hommes vendent généralement leurs biens au meilleur prix lorsqu'ils ont plusieurs chapelains. Nous n'en avons que deux sur lesquels compter. Nous en excluons un par cette déclaration sans savoir ce que l'autre donnera." "La Grande-Bretagne, après une ou plusieurs campagnes infructueuses, peut être amenée à nous offrir une part de commerce qui nous satisferait, à nommer des conseillers de bonne conduite, à retirer ses

¹⁰teachingamericanhistory.org Accessed May 6, 2017. Arguments against the Independence of these Colonies, John Dickinson July 01, 1776: <http://teachingamericanhistory.org/library/document/arguments-against-the-independence-of-these-colonies/>

armées, à protéger notre commerce, à établir nos milices - en bref, à redresser tous les griefs dont nous nous plaignons dans notre première pétition."

"Faites-nous savoir si nous pouvons obtenir de la France des conditions plus avantageuses que celles-ci. Si nous le pouvons, DÉCLARONS L'INDÉPENDANCE. Si nous ne le pouvons pas, retardons au moins cette déclaration, jusqu'à ce que nous obtenions des conditions tolérables." "Nous avons de nombreux points de la plus haute importance à régler avec la France - le Canada, l'Acadie et le Cap-Breton. Qu'est-ce qui va la satisfaire ? Les pirates barbaresques, l'Espagne, le Portugal ? Exigera-t-elle un commerce exclusif en guise de compensation, ou nous accordera-t-elle une protection contre les États pirates en échange d'une part de notre commerce ?" "Quand nos ennemis nous pressent avec tant de vigueur, quand nous sommes dans un si misérable état de préparation, quand les sentiments et les desseins de nos amis prévus nous sont si inconnus, je suis alarmé de voir cette déclaration présentée avec tant de véhémence."

<http://teachingamericanhistory.org/library/document/arguments-against-the-independence-of-these-colonies/>

© 2006-2017 Ashbrook Center

Arguments contre l'indépendance de ces colonies -Notes

Phrases/Mots inconnus	Idées principale/Informations importantes
Commentaires/Questions	
Résumé :	

Arguments contre l'indépendance de ces colonies -Notes (complété)

Phrases/Mots inconnus	Idées principales/Informations importantes
magnitude - large/important oppressif - brutal/cruel fardeau - charge lourde, importante calamités - événements causant du stress animer - exciter querelle - combat/argumentation préventif - dans le but d'empêcher quelque chose de se produire ardent - passionné vigoureusement - avec force	<ul style="list-style-type: none"> ● Les colonies ne sont pas préparées à la guerre avec la Grande-Bretagne. ● Les colonies n'ont pas d'alliés pour les aider. ● Les colonies doivent attendre l'aide de la France ou la confirmation que la France les soutient. ● Les colonies vont trop vite en déclarant leur indépendance. ● Il y a un risque que les colonies se séparent les unes des autres même après avoir déclaré leur indépendance de la Grande-Bretagne. ● Les colons n'ont pas d'approvisionnement pour la guerre puisque leur principal partenaire commercial est la Grande-Bretagne. ● Les colonies n'ont pas assez d'hommes pour combattre l'Angleterre. ● Les colonies ne sont pas préparées à la mort et à la destruction qu'entraînera la guerre.
Commentaires/Questions	
Qui était John Dickinson ? Où le discours a-t-il été écrit ? Pourquoi Dickinson était-il contre l'indépendance ? Pourquoi Dickinson raccourcit-il tous ces mots ?	
Résumé :	
<p>Dans "Arguments contre l'indépendance de ces colonies", John Dickinson argumente contre la déclaration d'indépendance des colonies vis-à-vis de la Grande-Bretagne. Dans l'article, Dickinson cite plusieurs raisons pour lesquelles les colons devraient attendre. Premièrement, il pense que les colonies ne sont pas préparées à une guerre avec la Grande-Bretagne, car leur principal partenaire commercial est la Grande-Bretagne et s'ils vont de l'avant avec la déclaration de guerre, ils seront incapables d'obtenir le matériel nécessaire pour se battre. Deuxièmement, Dickinson hésite à soutenir l'indépendance simplement parce qu'il y a un risque que les colonies se séparent après avoir déclaré leur indépendance de la Grande-Bretagne. De plus, Dickinson est contre la déclaration d'indépendance car il pense que les colons devraient attendre l'aide de la France ou d'une autre puissance étrangère pour s'assurer qu'ils peuvent réellement gagner. Enfin, Dickinson ne veut pas voir ses camarades colons blessés dans une guerre avec l'Angleterre.</p>	

Extraits de la Déclaration d'indépendance, 1776¹¹

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

“Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués par le Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur.— Les gouvernements sont établis parmi les hommes pour garantir ces droits, et leur juste pouvoir émane du consentement des gouvernés. Toutes les fois qu'une forme de gouvernement devient destructive de ce but, le peuple a le droit de la changer ou de l'abolir et d'établir un nouveau gouvernement, en le fondant sur les principes et en l'organisant en la forme qui lui paraîtront les plus propres à lui donner la sûreté et le bonheur.”

“Mais lorsqu'une longue suite d'abus et d'usurpations, tendant invariablement au même but, marque le dessein de les soumettre au despotisme absolu, il est de leur droit, il est de leur devoir de rejeter un tel gouvernement et de pourvoir, par de nouvelles sauvegardes, à leur sécurité future. Telle a été la patience de ces Colonies, et telle est aujourd'hui la nécessité qui les force à changer leurs anciens systèmes de gouvernement.”

“L'histoire du roi actuel de Grande-Bretagne est l'histoire d'une série d'injustices et d'usurpations répétées, qui toutes avaient pour but direct l'établissement d'une tyrannie absolue sur ces États. Pour le prouver, soumettons les faits au monde impartial.” “IL a défendu à ses gouverneurs de consentir à des lois d'une importance immédiate et urgente... IL a refusé de sanctionner d'autres lois pour l'organisation de grands districts, à moins que le peuple de ces districts n'abandonnât le droit d'être représenté dans la législature, droit inestimable pour un peuple, qui n'est redoutable qu'aux tyrans... IL a dissous, à diverses reprises, des Chambres de représentants parce qu'elles s'opposaient avec une mâle fermeté à ses empiétements sur les droits du peuple.”

“De mettre en quartier parmi nous de gros corps de troupes armées : de les protéger par une procédure illusoire contre le châtement des meurtres qu'ils auraient commis sur la personne des habitants de ces États ; de détruire notre commerce avec toutes les parties du monde : de nous imposer des taxes sans notre consentement.”

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

Extraits de la traduction officielle [Déclaration d'indépendance des Etats Unis 1776 \(contreculture.org\)](http://contreculture.org)

¹¹ This text is in the public domain.

Sujet trois : La guerre d'Indépendance des Etats-Unis ou la guerre de la révolution américaine (7.1.3; 7.1.5; 7.2.2; 7.5.3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves examinent des sources primaires et secondaires afin de comprendre les causes et les effets de la guerre d'Indépendance et la manière dont la guerre a contribué à façonner l'identité américaine.

Durée de la séquence : 12 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Non préparés à la guerre](#)
- [Les Patriotes gagnent de l'élan](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quelles étaient les forces et les faiblesses des colonies américaines et des Britanniques pendant la guerre d'Indépendance ?
- Comment la guerre d'Indépendance a-t-elle commencé ?
- Quel genre de leader était George Washington ?
- Pourquoi Washington a-t-il été choisi pour diriger l'armée continentale ?
- Comment les alliés étrangers de l'Amérique ont-ils contribué à la victoire américaine dans la guerre d'Indépendance ?
- Que se serait-il passé si les troupes de Washington n'avaient pas survécu à l'hiver à Valley Forge ?

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

- Les élèves complètent le tableau [Impact de la Révolution sur le front intérieur](#) dans lequel ils analysent et étudient l'impact social, politique et économique des premières années de la guerre d'Indépendance. Les reprendre pour les noter.
- Les élèves effectuent une analyse textuelle des ordres généraux Washington pour analyser les qualités de leadership de George Washington.
- Les élèves analysent les difficultés rencontrées par les Américains au début de la guerre d'Indépendance en examinant les premières batailles.
- Les élèves complètent le tableau [Examiner les victoires coloniales de la Révolution américaine](#) dans lequel ils analysent la stratégie militaire américaine lors des victoires décisives de Trenton, Princeton et Saratoga.
- Les élèves complètent le tableau de notes [Yorktown et le Traité de Paris](#) en analysant la fin de la guerre d'Indépendance.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Non préparés à la guerre

Unité un : Sur le chemin de l'indépendance, Sujet trois : La guerre d'Indépendance des Etats-Unis

Objectifs de la séquence : Les élèves analysent et étudient l'impact social, politique et économique des premières années de la guerre d'indépendance en examinant comment les Américains n'étaient pas préparés à la guerre et comment les citoyens ont été affectés sur le front intérieur.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Matériel : [Forces et faiblesses américaines et britanniques](#) ; Forces et faiblesses de la révolution -tableau ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Premiers coups de feu, 1775](#) ; Premiers coups de feu -guide de préparation ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Créer une armée continentale](#) ; Créer une armée continentale -tableau ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Ordres généraux du commandant Washington, 4 juillet 1775](#) ; [Le général Washington au président du Congrès continental, 2 septembre 1776](#) ; Ordres généraux de Washington-tableau ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Lexington et Concord](#) ; [Le siège du fort Ticonderoga](#) ; [Bunker Hill](#) ; [Les résultats de la bataille de Long Island](#) ; Les premières batailles de la guerre d'Indépendance -fiche ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La guerre d'indépendance : le front intérieur](#) ; [Recrutement d'Afro-Américains dans l'armée continentale - Congrès continental, 29 mars 1779](#) ; Impact de la révolution sur le front intérieur -tableau ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Aujourd'hui, nous allons étudier les forces et les faiblesses des colonies britanniques et américaines au début de la guerre d'Indépendance. Réfléchissez à certaines des raisons pour lesquelles les colonies étaient contre la déclaration d'indépendance de la Grande-Bretagne. Certaines de ces raisons nous aideront à comprendre pourquoi les colonies n'étaient pas préparées à la guerre avec la Grande-Bretagne."
2. Séparer la classe en petits groupes selon les routines de classe établies.
3. Donner aux élèves une copie de [Forces et faiblesses américaines et britanniques](#) et du tableau [Forces et faiblesses de la guerre d'Indépendance](#).
4. Demander aux élèves de lire [Forces et faiblesses américaines et britanniques](#) avec leur groupe. Encourager les élèves à souligner, surligner ou à écrire certaines des idées principales du texte dans le tableau de notes pendant la lecture. Donner aux élèves un temps raisonnable pour répondre aux questions (15 à 20 minutes).
5. Projeter une copie vierge du tableau [Forces et faiblesses de la guerre d'Indépendance](#) pendant que les élèves répondent aux questions et mener une discussion sur la façon dont les colonies n'étaient pas préparées à la guerre avec la Grande-Bretagne. Questions possibles :
 - a. Pourquoi les colonies américaines n'étaient-elles pas préparées à la guerre ?
 - b. Quelle était la plus grande force des colonies américaines ?
 - c. Comment la géographie a-t-elle contribué aux forces des colonies ?
6. Dire : "Nous allons maintenant examiner le début de la Révolution américaine. Repensez aux leçons précédentes sur l'escalade de la crise entre les colonies et les Britanniques. Menez une brève discussion sur les causes de la guerre d'Indépendance".
7. Donner aux élèves l'accès à [Premiers coups de feu, 1775](#) de la Bibliothèque du Congrès et une copie du guide de préparation [Premiers coups de feu -Guide de préparation](#).
8. Demander aux élèves de compléter la partie pré-lecture du guide [Premiers coups de feu -Guide de préparation](#) individuellement pour évaluer leurs connaissances sur le début de la guerre d'Indépendance.

9. Séparer la classe en petits groupes selon les routines établies dans la classe.
10. Demander aux élèves de lire [Premiers coups de feu, 1775](#) avec leur groupe. Encourager les élèves à prendre des notes sur les idées principales du texte pendant la lecture. Donner aux élèves un temps raisonnable pour répondre aux questions (15 à 20 minutes).
11. Projeter une copie vierge du guide [Premiers coups de feu -Guide de préparation](#) pendant que les élèves répondent aux questions et mener une discussion sur la façon dont la guerre d'Indépendance a commencé.
Questions possibles :
 - a. Où les premiers coups de feu de la révolution ont-ils été tirés ?
 - b. Qui étaient Paul Revere et Williams Dawes ?
 - c. Que pensait le second Congrès continental de la lutte contre la Grande-Bretagne ?
12. Dire : “En examinant les sources, vous étudierez la stratégie de guerre des colonies et vous étudierez comment le général George Washington a dirigé l'armée continentale afin d'identifier comment les colonies américaines prévoyaient de gagner la guerre, les qualités de leadership de George Washington et pourquoi Washington a été choisi pour diriger l'armée continentale.”
13. Séparer la classe en petits groupes selon les routines établies dans la classe.
14. Donner aux élèves l'accès à [Créer une armée continentale](#) de la Bibliothèque du Congrès et une copie du tableau [Créer une armée continentale](#).
15. Demander aux élèves de lire [Créer une armée continentale](#) par deux. Encourager les élèves à prendre des notes sur les idées principales du texte pendant la lecture. Donner aux élèves un temps raisonnable pour compléter le tableau [Créer une armée continentale](#). (15 à 20 minutes)
16. Mener une discussion sur [Créer une armée continentale](#) et les qualités de leadership de George Washington. Les questions possibles sont les suivantes :
 - a. Quelle était la stratégie de Washington pour gagner la guerre ?
 - b. Selon Washington, que devait devenir l'armée continentale pour gagner la guerre ?
17. Donner aux élèves l'accès à [Ordres généraux du commandant Washington, 4 juillet 1775](#) et [Le général Washington au président du Congrès continental, 2 septembre 1776](#) de la Bibliothèque du Congrès et une copie du tableau [Washington's General Orders graphic organizer](#).
18. Demander aux élèves de lire [Ordres généraux du commandant Washington, 4 juillet 1775](#). Encourager les élèves à prendre des notes pendant la lecture pour compléter le tableau [Ordres généraux de Washington](#). Donner aux élèves un temps raisonnable pour compléter la première section du tableau [Ordres généraux de Washington](#) (15 à 20 minutes).
19. Demander aux élèves de lire [Le général Washington au président du Congrès continental, 2 septembre 1776](#). Encourager les élèves à prendre des notes pendant la lecture pour compléter le tableau [Ordres généraux de Washington](#). Donner aux élèves un temps raisonnable pour compléter la deuxième section du tableau [Ordres généraux de Washington](#) (15 à 20 minutes).
20. Mener une discussion sur la création de l'armée continentale et les qualités de leader de George Washington.
Questions possibles :
 - a. Quel genre de leader était George Washington ?
 - b. Pourquoi Washington a-t-il été choisi pour diriger l'armée continentale ?
 - c. Pourquoi le général Washington pensait-il qu'une armée bien entretenue pouvait gagner la guerre ?

21. Dire : "Maintenant que nous avons étudié les qualités de leader du général Washington, nous allons analyser les premières batailles de la Révolution américaine pour comprendre pourquoi et de quelle manière les colonies n'étaient pas préparées à la guerre."
22. Réaliser une lecture selon la technique du [jigsaw](#) de diverses sources sur les premières batailles de la Révolution américaine.
23. Séparer la classe en petits groupes selon les routines établies dans la classe. Faire de ce groupe le groupe "de base" des élèves.
24. Assignez chaque élève des groupes "de base" à un groupe d'experts. Se référer à la page [jigsaw](#) si nécessaire.
25. Donner aux élèves de chaque groupe d'experts une copie ou l'accès aux sources suivantes :
 - a. Groupe 1: [Lexington et Concord](#)
 - b. Groupe 2: [Bunker Hill](#)
 - c. Groupe 3: [Résultats de la bataille de Long Island](#) de la Bibliothèque du Congrès¹²
 - d. Groupe 4: [Le siège du fort Mifflin](#) de [theamericanrevolution.org](#)¹³
26. Donner aux élèves une copie de la fiche [Les premières batailles de la guerre d'Indépendance](#).
27. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été attribué de manière indépendante. Les encourager à prendre des notes sur les idées principales du texte [Les premières batailles de la guerre d'Indépendance](#) pendant la lecture. Donner aux élèves un temps raisonnable pour répondre aux questions (15 à 20 minutes).
28. Après avoir terminé leur lecture, permettre aux élèves de revoir la conclusion et l'importance de chaque bataille avec leur groupe afin de mieux comprendre leurs notes. Donner aux élèves un temps raisonnable pour affiner leur compréhension des informations avec leur groupe (10 à 15 minutes).
29. Demander aux élèves de retourner dans leur groupe "de base" pour présenter à tour de rôle les informations qu'ils ont reçues du texte dans leur groupe d'experts.
30. Mener une discussion sur l'importance de ces premières batailles dans la guerre. Questions possibles :
 - a. Qu'ont appris les colonies lors de ces premières batailles ?
 - b. Que peuvent changer les colonies avant de combattre à nouveau les Britanniques ?
 - c. En quoi les colonies n'étaient-elles pas préparées à ces batailles ?
31. Dire : "Nous allons maintenant étudier l'impact social, politique et économique de la guerre d'Indépendance sur les femmes, les Amérindiens et les Afro-Américains. Au cours de cette tâche, vous explorerez les sources et étudierez l'impact de la guerre sur différents groupes qui n'étaient pas engagés dans les combats réels, mais qui ont néanmoins participé à l'effort de guerre."
32. Séparer la classe en petits groupes selon les routines établies dans la classe.
33. Donner aux élèves l'accès à [La guerre d'indépendance : le front intérieur](#) et [Le recrutement d'Afro-Américains dans l'armée continentale - Congrès continental, 29 mars 1779](#) de la Bibliothèque du Congrès et une copie du tableau [Impact de la révolution sur le front intérieur](#).
34. Demander aux élèves de lire [La guerre d'indépendance : le front intérieur](#) et [Le recrutement d'Afro-Américains dans l'armée continentale - Congrès continental, 29 mars 1779](#) avec leurs groupes. Encourager les élèves à écrire les idées principales des textes dans le tableau [Impact de la révolution sur le front intérieur](#) pendant la lecture.

¹² <http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/presentationsandactivities/presentations/timeline/amrev/north/longisle.html>

¹³ <http://theamericanrevolution.org/battledetail.aspx?battle=3>

35. Donner aux élèves un temps raisonnable pour noter l'impact social, politique et économique de la guerre d'Indépendance sur différents groupes de citoyens et répondre aux questions du tableau [Impact de la révolution sur le front intérieur](#) (15 à 20 minutes).
36. Demander aux élèves de revoir leur travail et de s'assurer qu'ils ont inclus des détails sur la façon dont la guerre a affecté les femmes, les Amérindiens et les Afro-Américains.
37. Projeter le tableau [Impact de la révolution sur le front intérieur](#) pendant que les élèves répondent aux questions et mènent une discussion sur l'impact social, politique et économique sur les différents groupes qui ne participent pas aux combats. Les questions possibles sont les suivantes :
 - a. Comment la guerre d'Indépendance a-t-elle affecté les femmes? Les Amérindiens? Les Afro-Américains ?
 - b. Quelles contributions ces groupes ont-ils apportées à l'effort de guerre ?
 - c. Les Amérindiens ou les Afro-Américains étaient-ils autorisés à se battre pendant la guerre ? Expliquez.

Forces et faiblesses américaines et britanniques¹⁴

La question demeure : Quels facteurs ont conduit une nation américaine indisciplinée, non préparée et divisée à l'emporter sur le plus grand empire du monde ?



Malgré la suprématie de la marine britannique au XVIII^e siècle, les forces navales coloniales ont remporté de nombreuses batailles. Cette image représente l'engagement naval du 7 juillet 1777, entre les frégates américaines *Hancock*, *Boston* et *HMS Fox*, et les frégates britanniques *Flora* et *Rainbow*.

Forces britanniques et faiblesses américaines

Les Britanniques semblent imbattables. Au cours des 100 années précédentes, les Britanniques ont remporté triomphe après triomphe sur des nations aussi puissantes que la France et l'Espagne. À première vue, les Américains n'ont aucune chance. En y regardant de plus près, on comprend comment ils en sortent malgré tout vainqueurs.

L'armée britannique était la meilleure du monde. Leurs soldats sont bien équipés, bien disciplinés, bien payés et bien nourris. La marine britannique domine les mers. Les fonds sont beaucoup plus facilement collectés par l'Empire que par le Congrès continental.

Une partie de ces fonds est utilisée pour engager des mercenaires hessois pour combattre les Américains.

Les Américains ont d'énormes difficultés à réunir suffisamment de fonds pour acheter des fournitures de base pour leurs troupes, notamment des chaussures et des couvertures. Habituellement, les Britanniques étaient gagnants. Environ un Américain sur cinq est ouvertement favorable à la Couronne, et près de la moitié de la population espère éviter complètement le conflit. La plupart des tribus indiennes se rangent du côté de la Grande-Bretagne, qui a promis de protéger les terres tribales.

... et les Hessois, qui sont autorisés à être les meilleurs des troupes allemandes, ne sont en aucun cas égaux aux Britanniques à tous égards. Je les crois stables, mais leur lenteur est du plus grand inconvénient dans un pays presque couvert de bois, et contre un ennemi dont la principale qualification est l'agilité à courir de clôture en clôture et à maintenir ainsi un feu irrégulier mais irritant sur les troupes qui avancent, avec le même rythme qu'à leur exercice. Infanterie légère habituée à se battre d'arbre en arbre, ou à changer même dans les bois ; et les grenadiers qui, après le premier feu, ne perdent pas de temps à charger à nouveau, mais se précipitent, le feu tursting ne perd pas de temps à charger à nouveau, mais se précipite, se fiant entièrement à l'arme la plus décisive de la baïonnette, sera toujours supérieur à toutes les troupes. Les rebelles peuvent s'opposer à eux. Tels sont les Britanniques, et telle est la méthode de combat qui a été accompagnée d'un succès constant ...

-Lieutenant W. Hale, lettre au destinataire inconnu (23 mars 1778)

¹⁴ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/11a.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/11a.asp>.

Forces américaines et faiblesses britanniques

Cependant, les Américains ont d'importants avantages.

Les Britanniques sont engagés dans une guerre loin de chez eux. Les ordres militaires, les troupes et les fournitures mettent parfois des mois à atteindre leur destination. Les Britanniques ont un objectif extrêmement difficile à atteindre. Ils doivent persuader les Américains de renoncer à leurs revendications d'indépendance. Tant que la guerre se poursuit,



Même si les troupes américaines ne disposaient pas de la force militaire et de la base économique de leurs rivaux britanniques, elles croyaient fermement en leur combat pour la liberté. Le Congrès continental a adopté ce "Stars and Stripes" comme drapeau officiel le 14 juin 1777.

la revendication des colons continue à gagner en légitimité. L'immensité géographique des colonies entrave les Britanniques. Malgré l'occupation de toutes les grandes villes, les Britanniques sont en difficulté.

Les Américains se rassemblent autour d'un idéal : se battre pour leurs droits, leur indépendance et leur liberté. Cette cause est bien plus juste que de mener une guerre pour refuser l'indépendance. Les dirigeants militaires et politiques américains sont inexpérimentés mais se révèlent étonnamment compétents.

La guerre est coûteuse et la population britannique débat de sa nécessité. Au Parlement, il y a de nombreux sympathisants américains. Finalement, l'alliance avec les Français donne aux Américains du courage, et fait pencher la balance en faveur de l'Amérique.

Forces et faiblesses de la guerre d'Indépendance

	Forces	Faiblesses
Colonies américaines		
Britanniques		

Forces et faiblesses de la guerre d'Indépendance (complété)

	Avantages	Inconvénients
Colonies américaines	<ul style="list-style-type: none"> ● combattant sur le territoire national ● Les Américains se battaient pour l'indépendance. 	<ul style="list-style-type: none"> ● peu d'argent pour faire la guerre ● soldats inexpérimentés ● marine faible ● dépend de la milice ● peu d'alliés / de support international
Britanniques	<ul style="list-style-type: none"> ● plus grande marine du monde ● une armée plus forte et des soldats mieux entraînés ● plus d'argent ● alliés amérindiens 	<ul style="list-style-type: none"> ● Il faut beaucoup de temps pour envoyer des soldats et du matériel aux colonies. ● pas de stratégie militaire claire ni d'objectif de combat ● tous les Britanniques ne sont pas favorables à la guerre

Premiers coups de feu - Guide de préparation

Consignes avant la lecture : Lisez les affirmations ci-dessous et indiquez si vous pensez que l'affirmation est vraie ou fausse dans la colonne "Avant la lecture".

Consignes après la lecture : Après avoir lu [Premiers clichés, 1775](#), décidez si vous pensez toujours que l'affirmation est vraie ou fausse. Écrivez les informations du document qui appuient votre réponse.

	Avant la lecture		Après la lecture	
	Vrai	Faux	Vrai	Faux
1. Avant le début de la révolution, les colonies rassemblent secrètement des armes pour la guerre imminente avec la Grande-Bretagne.				
Éléments de preuves :				
2. Avant les premiers coups de feu de la révolution, John Hancock et Samuel Adams battent la campagne autour de Boston pour avertir les gens que l'armée britannique envahissait le Massachusetts.				
Éléments de preuves :				
3. Après être arrivés dans le port de Boston, les soldats britanniques réguliers, également connus sous le nom de tunique rouge, marchent sur Lexington et Concord. À leur arrivée, les membres des Minutemen coloniaux tirent à sur les soldats.				
Éléments de preuves :				
4. Après les combats de Lexington et de Concord, le second Congrès continental décide qu'il ne peut pas soutenir les combats dans le Massachusetts,				

<p>car la plupart des colons ne sont pas favorables à une guerre avec la Grande-Bretagne.</p>				
<p>Éléments de preuves :</p>				
<p>5. Une fois que les combats ont commencé dans les colonies, les Britanniques tentent de recruter des Indiens pour les aider à combattre l'armée coloniale, mettent en place un blocus des villes portuaires coloniales et poussent les colons vers l'indépendance.</p>				
<p>Éléments de preuves :</p>				

Premiers coups de feu - Guide de préparation (complété)

Consignes avant la lecture : Lisez les affirmations ci-dessous et indiquez si vous pensez que l'affirmation est vraie ou fausse dans la colonne "Avant la lecture". Consignes après la lecture : Après avoir lu Premiers clichés, 1775 , décidez si vous pensez toujours que l'affirmation est vraie ou fausse. Écrivez les informations du document qui appuient votre réponse.				
	Avant la lecture		Après la lecture	
	Vrai	Faux	Vrai	Faux
1. Avant le début de la révolution, les colonies rassemblent secrètement des armes pour la guerre imminente avec la Grande-Bretagne.			X	
Éléments de preuves : Avant le début des combats à Lexington/Concord, les colonies stockaient des armes pour combattre les Britanniques. Lorsque les Britanniques l'ont découvert, ils ont envoyé des soldats pour arrêter les colons et confisquer les armes.				
2. Avant les premiers coups de feu de la révolution, John Hancock et Samuel Adams battent la campagne autour de Boston pour avertir les gens que l'armée britannique envahissait le Massachusetts.				X
Éléments de preuves : William Dawes et Paul Revere ont averti les colons de l'arrivée des Britanniques.				
3. Après être arrivés dans le port de Boston, les soldats britanniques réguliers, également connus sous le nom de tuniques rouges, marchent sur Lexington et Concord. À leur arrivée, les membres des Minutemen coloniaux tirent à sur les soldats.				X
Éléments de preuves : Quand les Britanniques sont arrivés à Lexington, quelqu'un a tiré. Personne ne sait qui a réellement tiré les premiers coups de feu de la Révolution américaine.				

<p>4. Après les combats de Lexington et de Concord, le second Congrès continental décide qu'il ne peut pas soutenir les combats dans le Massachusetts, car la plupart des colons ne sont pas favorables à une guerre avec la Grande-Bretagne.</p>				<p>X</p>
<p>Éléments de preuves : Après Lexington et Concord, le second Congrès continental a accepté de soutenir le Massachusetts.</p>				
<p>5. Une fois que les combats ont commencé dans les colonies, les Britanniques tentent de recruter des Indiens pour les aider à combattre l'armée coloniale, mettent en place un blocus des villes portuaires coloniales et poussent les colons vers l'indépendance.</p>				<p>X</p>
<p>Éléments de preuves : Les Britanniques ont tenté de recruter les Amérindiens pour lutter contre les colons.</p>				

Créer une armée continentale

Texte : Créer une armée continentale : Vue d'ensemble

Idées principales :

Quelle était la stratégie du général Washington pour gagner la guerre d'Indépendance ?

Pourquoi Washington pensait-il que "préserver une bonne armée" aiderait à gagner la guerre ?

Décrire l'expérience militaire des soldats qui ont participé à la guerre d'Indépendance.

Selon Washington, que fallait-il faire pour "sauver la révolution" ?

Créer une armée continentale (complété)

Texte : Créer une armée continentale : Vue d'ensemble

Idées principales :

- la milice coloniale manque d'expérience de combat
- maintenir une armée est la clé de la victoire
- avec de l'entraînement, l'armée deviendra plus disciplinée
- de nombreuses questions doivent être abordées avec les soldats

Quelle était la stratégie du général Washington pour gagner la guerre d'Indépendance ?

Washington veut garder et maintenir une armée forte.

Pourquoi Washington pensait-il que "préservers une bonne armée" aiderait à gagner la guerre ?

Il pense qu'une armée bien entretenue permettra de se battre assez longtemps pour recevoir l'aide d'alliés internationaux.

Décrire l'expérience militaire des soldats qui ont participé à la guerre d'Indépendance.

La plupart des soldats de la guerre d'Indépendance sont inexpérimentés. Beaucoup d'entre eux n'ont aucune expérience de combat.

Selon Washington, que fallait-il faire pour "sauver la révolution" ?

Washington pense que l'armée continentale devrait devenir une armée de style européen afin de gagner la guerre.

Ordres généraux de Washington

Ordres généraux du commandant Washington, 4 juillet 1775	Ordres généraux du commandant Washington, 2 septembre 1776
Idées principales : 	Idées principales :
Qu'est-ce que Washington attendait des soldats de l'armée continentale ? 	Comment Washington attend-il de ses officiers qu'ils se comportent ?
Qu'est-ce que Washington attend de ses officiers ? 	Comment Washington réagit-il au "paiement" des soldats qui s'enrôlent dans différents régiments ?
Que pouvez-vous déduire des qualités de leadership du général Washington en lisant ses ordres militaires ? 	

Ordres généraux de Washington (complété)

Ordres généraux du commandant Washington, 4 juillet 1775	Ordres généraux du commandant Washington, 2 septembre 1776
<p>Idées principales :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La discipline est nécessaire pour que l'armée gagne. ● Les officiers doivent donner l'exemple aux soldats inexpérimentés. ● Les soldats doivent se battre ensemble pour toutes les colonies. ● Les règles de guerre doivent être respectées. ● Pas d'injures, de jurons ou d'ivresse ● Les soldats sont tenus d'assister aux services religieux. 	<p>Idées principales :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tout homme coupable de lâcheté sera puni. ● Les officiers doivent s'assurer que tous leurs soldats restent ensemble. ● Washington ordonne au boulanger de s'assurer que les hommes ont de la nourriture convenable à manger (du pain). ● Washington est contrarié par la négligence dont ses officiers ont fait preuve et ils devraient donner l'exemple aux hommes.
<p>Qu'est-ce que Washington attendait des soldats de l'armée continentale ?</p> <p>Washington attendait des soldats qu'ils soient disciplinés et qu'ils mettent de côté leur allégeance à leur colonie pour se battre pour toutes les colonies.</p>	<p>Comment Washington attend-il de ses officiers qu'ils se comportent ?</p> <p>Washington attend de tous ses officiers qu'ils fassent preuve de bravoure et de courage envers leurs hommes ; tout officier qui ne remplit pas ses fonctions sera considéré comme "un lâche infâme" et "puni comme tel".</p>
<p>Qu'est-ce que Washington attend de ses officiers ?</p> <p>Les officiers doivent s'assurer que leurs hommes sont "propres et en bon ordre" ; les officiers doivent rendre visite à leurs hommes et s'assurer qu'ils ont le matériel nécessaire et sont à l'aise.</p>	<p>Comment Washington réagit-il au "paiement" des soldats qui s'enrôlent dans différents régiments ?</p> <p>Washington interdit strictement de payer des soldats pour qu'ils changent de régiment et déclare que toute personne commettant cette action "sera punie avec la plus grande sévérité".</p>
<p>Que pouvez-vous déduire des qualités de leadership du général Washington en lisant ses ordres militaires ?</p> <p>Washington était bien organisé et exigeait la discipline de ses soldats. Il communiquait ses ordres directement à ses officiers et était franc. C'était un homme religieux. Il était intègre, courageux et attendait de ses hommes qu'ils suivent son exemple. Washington tenait ses officiers et ses soldats responsables de leurs actes, notamment lorsqu'il s'agissait de désertir, d'être lâche ou de quitter l'armée.</p>	

Lexington et Concord¹⁵



Prêts à se battre à tout moment, les minutemen ont commencé à combattre au début de la guerre d'Indépendance. Leurs efforts à Lexington et Concord ont inspiré de nombreux patriotes à prendre les armes contre la Grande-Bretagne.

Le général britannique Gage a un plan secret.

Aux premières heures du 19 avril 1775, il envoie des régiments de soldats britanniques cantonnés à Boston. Leurs destinations sont LEXINGTON, où ils doivent capturer les dirigeants coloniaux Sam Adams et John Hancock, puis CONCORD, où ils doivent saisir la poudre à canon.

Mais des espions et des soutiens des Américains ont eu vent du plan de Gage.

Deux lanternes suspendues à l'église du nord de Boston signalent que les Britanniques vont attaquer par la mer. Une série de cavaliers - des hommes tels que Paul Revere, William Dawes et Dr. Samuel Prescott - galopent pour avertir la campagne de l'arrivée des REGULARS (troupes britanniques).

Regulars

C'est un mythe que Revere et d'autres cavaliers ont crié "Les Britanniques arrivent !". Cet avertissement aurait désorienté bon nombre d'Américains vivant à la campagne qui se considéraient encore comme britanniques. Les Regulars étaient connus pour être des soldats britanniques.

Nous partîmes pour Concord et fûmes rattrapés par un jeune gentilhomme nommé Prescott, qui appartenait à Concord et qui rentrait chez lui. Quand nous sommes arrivés à peu près à mi-chemin de Lexington à Concord, les deux autres se sont arrêtés dans une maison pour réveiller les hommes, j'ai continué

En un instant, j'en vis quatre, qui s'avançaient vers moi avec leurs pistolets dans leurs brassards, et me disaient : « Bon sang, arrête-toi. Si tu avances d'un pouce, tu es un homme mort. » Immédiatement, M. Prescott est arrivé. Nous avons essayé de les traverser, mais ils sont restés devant nous et ont juré que si nous ne nous rendions pas dans ce pâturage, ils nous exploseraient la cervelle (ils s'étaient placés en face d'une paire de barres et avaient enlevé les barres) . Ils nous ont forcés à entrer. Quand nous sommes entrés, M. Prescott a dit : « Mettez-vous ! Il a pris à gauche, moi à droite.....

Au moment où j'y parvenais, six officiers s'élançèrent, saisirent ma bride, m'approchèrent leurs pistolets de la poitrine, m'ordonnèrent de mettre pied à terre, ce que je fis.

¹⁵ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/11c.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/11c.asp>.

Lexington et les Minutemen



La première bataille de la guerre, à Lexington, a marqué le début de la guerre d'Indépendance. Même si Lexington et Concord ont été considérés comme des victoires britanniques, ils ont donné un coup de pouce moral aux colons américains.

La nouvelle se répand de ville en ville, et les milices se préparent à affronter les Britanniques et à aider leurs voisins de Lexington et de Concord.

Ces MILICES COLONIALES se sont organisées à l'origine pour défendre les colons contre les troubles civils et les attaques des Français ou des Amérindiens. Les membres sélectionnés de la milice étaient appelés MINUTEMEN parce qu'ils pouvaient être prêts à se battre en une minute.

Quand l'avant-garde de près de 240 soldats britanniques arrive à Lexington, elle fait face à environ 70 minutemen en formation qui les attend sur le LEXINGTON GREEN. Les deux camps se regardent avec méfiance, ne sachant pas à quoi s'attendre. Soudainement, une balle est tirée. C'était "le coup de feu entendu dans le monde entier".

Concord

Les Britanniques, supérieurs en nombre, tuent sept Américains à Lexington et marchent vers Concord avec les nouveaux régiments qui les ont rejoints. Mais les milices américaines arrivant à Concord bloquent l'avancée britannique.

Alors que les Britanniques se replient vers Boston, de nouvelles vagues de milices coloniales leur font face. Tirant de derrière des clôtures et des arbres, les milices tuent plus de 125 hommes, dont plusieurs officiers. La férocité de la rencontre surprend les deux camps.



Thomas Gage a été nommé commandant en chef de toutes les forces britanniques en Amérique du Nord en 1763.

Rapport du lieutenant-colonel Smith au général Gage

Conformément aux ordres de votre Excellence, j'ai marché le 18 au soir avec le corps des grenadiers et de l'infanterie légère vers Concord, pour exécuter les ordres de votre Excellence concernant la destruction de toutes les munitions, de l'artillerie, des tentes, etc. qui s'y trouvaient, ce qui fut fait, après avoir fait tomber les tourillons de trois pièces d'artillerie en fer, quelques nouveaux affûts de canon, un grand nombre de roues de chariot brûlées, une quantité considérable de farine, de la poudre à canon et des balles de mousquet, ainsi que d'autres petits articles jetés dans la rivière. Malgré le fait que nous marchions avec la plus grande expédition et le plus grand secret, nous avons constaté que le pays avait des renseignements ou de forts

souçons quant à notre arrivée, et qu'il a tiré de nombreux signaux d'alarme, et sonné les cloches à plusieurs reprises ; et nous avons été informés, une fois à Concord, que quelques canons avaient été sortis de la ville ce jour-là, que d'autres, ainsi que des provisions, avaient été transportés trois jours auparavant ...

Je pense qu'il est approprié d'observer que, lorsque j'avais parcouru quelques kilomètres depuis Boston, j'ai détaché six compagnies d'infanterie légère pour marcher avec toute l'expédition nécessaire pour s'emparer des deux ponts sur des routes différentes au-delà de Concord. À l'arrivée de ces compagnies à Lexington, je comprends, d'après le rapport du major Pitcairn, qui était avec elles, et d'après de nombreux officiers, qu'elles ont trouvé, sur l'herbe près de la route, un groupe de gens du pays en formation militaire, avec des armes et des uniformes, et, comme il s'est avéré ensuite, des munitions ; et qu'ils avaient posté quelques hommes dans une habitation et une maison de réunion. Nos troupes se sont avancées vers eux, sans aucune intention de les blesser, sinon pour s'enquérir de la raison pour laquelle ils étaient ainsi rassemblés, et, si elles n'étaient pas satisfaisantes, pour confisquer leurs armes ; mais ils sont partis dans la confusion, principalement vers la gauche, un seul d'entre eux a tiré avant de partir, et trois ou quatre autres ont sauté par-dessus un mur et ont tiré de derrière celui-ci sur les soldats ; les troupes ont riposté et en ont tué plusieurs. Ils ont également tiré sur les soldats depuis la maison de réunion et la l'habitation. Nous avons eu un homme blessé, et le cheval du major Pitcairn a été touché en deux endroits. Un peu plus tôt, sur la route, un homme de la campagne, derrière un mur, a tiré sur les lieutenants Adair et Sutherland, mais la balle n'est pas partie. Après cela, nous en avons vu quelques-uns dans les bois, mais nous avons marché jusqu'à Concord sans que rien d'autre ne se produise. Pendant que nous étions à Concord, nous avons vu un grand nombre d'hommes se rassembler en de nombreux endroits ; à l'un des ponts, ils ont marché vers le bas, en nombre important, sur l'infanterie légère postée là. Lorsqu'ils se sont approchés, un de nos hommes a fait feu sur eux, ce qu'ils ont fait à leur tour ; une action s'en est suivie, et quelques personnes ont été tuées et blessées. Dans cette affaire, il semble qu'après avoir quitté le pont, ils ont scalpé et maltraité un ou deux des hommes qui ont été tués ou gravement blessés, ce qui a été vu par un groupe qui est passé peu après. À Concord, nous avons trouvé très peu d'habitants dans la ville ; ceux que nous avons rencontrés, le major Pitcairn et moi-même, avons pris toutes les précautions possibles pour les convaincre que nous ne leur voulions aucun mal et que s'ils ouvraient leurs portes lorsqu'on leur demandait de chercher des provisions militaires, il n'y aurait pas le moindre mal. Nous avons eu des occasions de les convaincre de nos bonnes intentions, mais ils étaient désagréables et l'un d'eux a même frappé le major Pitcairn. Lorsque nous avons quitté Concord pour retourner à Boston, ils ont commencé à nous tirer dessus de derrière les murs, les fossés, les arbres, etc, et à mesure que nous marchions, en augmentant fortement, et continuait sans plus de cinq minutes de répit, pendant, je pense, plus de dix-huit milles ; de sorte que je ne peux pas penser qu'il ne s'agissait pas d'un plan concerté de leur part, d'attaquer les troupes du Roi à la première occasion favorable qui se présenterait, autrement, je pense qu'ils n'auraient pas pu, dans un temps aussi court que celui de notre marche, rassembler un groupe aussi

nombreux, et sur un espace aussi grand. Malgré leur nombre, les ennemis n'ont pas accompli un seul effort courageux pendant une cette longue bataille, bien que nos hommes aient été très fatigués, et ils sont restés à couvert.

– Lieutenant-colonel Smith, 10^{ème} régiment de fantassins, lettre au général Gage (22 avril 1775)

Les premières effusions de sang à Lexington et à Concord ont marqué le franchissement d'un seuil, et la dynamique de ces événements a éloigné les deux camps. Après les batailles, ni les Britanniques ni les Américains ne savent à quoi s'attendre.

L'indignation contre les Britanniques est grande dans les colonies, car ils ont versé du sang américain sur le sol américain. Des radicaux comme Sam Adams profitent de l'effusion de sang pour accroître les tensions par la propagande et la diffusion de rumeurs. Les Américains encerclent la ville de Boston, et l'armée rebelle commence à gagner de nombreuses recrues.

Au cours des batailles de Lexington et de Concord, 73 soldats britanniques sont tués et 174 blessés ; 26 sont portés disparus. LORD PERCY, qui a ramené les Britanniques à Boston après la défaite subie à Concord, écrit à Londres : " Quiconque les considère [les rebelles] comme une foule irrégulière se trompe lourdement. " Trois grands généraux britanniques - WILLIAM HOWE, HENRY CLINTON et "GENTLEMAN JOHNNY" BURGOYNE - viennent à Boston pour apporter leur expertise et leur expérience.

Benedict Arnold et Ethan Allen se joignent à la cause

Peu après la bataille, un courrier express apporte la nouvelle à New Haven, dans le Connecticut, où un commandant de la milice locale et riche commerçant nommé Benedict Arnold exige les clés d'une poudrière locale.

Après s'être armé et avoir payé de sa poche l'équipement d'un groupe de miliciens du Massachusetts, Arnold et ses hommes partent pour le nord de l'État de New York. Il est à la recherche d'artillerie qui fait cruellement défaut à l'effort colonial, et il pense pouvoir réquisitionner quelques canons en capturant le fort Ticonderoga, une relique en mauvais état de la guerre de la Conquête.

Dans les HAMPSHIRE GRANTS, une partie de l'actuel Vermont, ETHAN ALLEN, à la tête d'un groupe appelé les GREEN MOUNTAIN BOYS, a aussi l'idée de capturer le fort Ticonderoga. Les deux hommes s'allient à contrecœur et avant l'aube du 10 mai 1775, ils prennent par surprise le fort britannique qui est mal gardé. Le commandant du fort était endormi et se rend en pyjama !

Bunker Hill¹⁶



Cette carte montre les détails du siège de Boston en 1775-76 et délimite Bunker Hill et Breed's Hill sur la péninsule de Charlestown.

les Américains battaient en retraite face à une attaque frontale et fracassante. Il avait tort.

Les navires de Sa Majesté ouvrent le feu sur les Américains. En début d'après-midi, 28 barges de soldats britanniques traversent la CHARLES RIVER et prennent d'assaut les collines. Les Américains attendent que les Britanniques soient à moins de 15 pas, puis déclenchent une fusillade sanglante. Des dizaines de soldats britanniques sont tués ou blessés ; le reste bat en retraite en bas de la colline.

Les Britanniques mènent une seconde vague d'assaut sur la colline. Et encore une fois, ils doivent battre en retraite, subissant de larges pertes.

Au moment où la troisième vague de Britanniques charge la colline, les Américains sont à court de munitions. Des combats au corps à corps s'ensuivent. Les Britanniques finissent par prendre la colline, mais à un prix élevé. Sur les 2 300 soldats britanniques qui ont pris part à cet assaut, 1 054 ont été tués ou blessés.

Dans la nuit du 16 juin 1775, un détachement de troupes américaines agissant sous les ordres d'ARTEMAS WARD sort de son camp, portant des pioches, des pelles et des fusils. Ils se retranchent sur une élévation située sur la péninsule de Charlestown qui surplombe Boston. Leur destination : BUNKER HILL.

De cette colline, les rebelles peuvent bombarder la ville et les navires britanniques dans le port de Boston. Mais les hommes de Ward ont mal compris ses ordres. Ils sont allés à BREED'S HILL par erreur et se sont retranchés là - plus près de la position britannique.

Canon pour le petit-déjeuner

Le lendemain matin, les Britanniques sont stupéfaits de voir les Américains les menacer. Les Américains ont des soldats et des canons pointés vers les Britanniques, et sont en position de force, alors que les Britanniques s'attendait habituellement à être ceux qui attaquent les premiers.

Le major général William Howe, à la tête des forces britanniques, aurait pu facilement encercler les Américains avec ses navires en mer, mais il préfère faire marcher ses troupes en amont. Howe a peut-être cru que



William Howe était le commandant en chef de l'armée britannique pendant la bataille de Bunker Hill.

¹⁶ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/11d.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/11d.asp>.

Chère et Honorable Mère...

Le vendredi 16 juin, nous avons reçu l'ordre de défiler à six heures, avec des provisions pour un jour et des couvertures prêtes pour une marche quelque part, mais nous ne savions pas où mais nous obéissions volontiers et joyeusement, ...

[N]ous avons marché vers Charleston Hill contre Copts Hill à Boston, où nous nous sommes retranchés et avons fait un fort ... nous y avons travaillé sans être découverts jusqu'à environ cinq heures du matin, lorsque nous avons vu notre danger, étant contre les navires de la ligne, et tout Boston forifié contre nous, le danger dans lequel nous étions nous a fait penser qu'il y avait de l'enseignement et que nous avons été amenés là pour être tous tués, et je dois dire et je dirai qu'il y avait une surveillance ou une présomption d'enseignement dans la conduite de nos officiers, pendant environ 5 heures du matin, nous n'ayant pas fait plus de la moitié de notre fort, ils ont commencé à tirer (je suppose dès qu'ils ont eu des ordres) assez vivement pendant quelques minutes, puis ont cessé mais bientôt commencé à nouveau, et d'abord au nombre de vingt minutes, (ils n'ont tué qu'un de nos hommes) puis ont cessé de tirer jusqu'à environ onze heures, quand ils ont commencé à tirer aussi vite que jamais, ce qui a causé beaucoup de notre jeune pays. les gens à désert, appréhendant le danger d'une manière plus claire que d'autres qui étaient plus diligents à creuser et à se fortifier contre eux.

-Peter Brown, lettre à sa mère (25 juin 1775) Massachusetts Historical Society

Le 2 juillet 1775, George Washington arrive à Cambridge, Massachusetts, pour prendre le commandement de la nouvelle armée américaine. Une tâche formidable l'attend. Il doit établir une CHAÎNE DE COMMANDEMENT et déterminer un plan d'action pour une guerre - s'il devait y avoir une guerre.

Pourquoi Washington ?

Washington était l'un des rares Américains de l'époque à avoir une expérience militaire. Il avait servi avec distinction dans la guerre de la Conquête.

Washington était également un sudiste. Les politiciens du Nord (comme John Adams) reconnaissent que, pour que les Américains aient une chance de vaincre les Britanniques, toutes les régions du pays devaient être impliquées. Le soulèvement devait être plus qu'une simple agitation de la Nouvelle-Angleterre.

À Londres, la nouvelle de Bunker Hill a convaincu le roi que la situation dans les colonies a dégénéré en un soulèvement organisé et doit être traitée comme une guerre étrangère. En conséquence, il publie une proclamation de rébellion.

C'est la guerre

Les Britanniques ont pris l'initiative, mais, comme Washington, ils doivent établir un plan. Comment comptent-ils gagner la guerre ? Avec l'aide de colons loyaux. "Dans chaque province, il y a de nombreux habitants bien disposés à l'égard du gouvernement, dont nous aurons sans doute l'aide", écrit le général Howe. Mais il prend des précautions : les Loyalistes ne pourraient pas se rallier "jusqu'à ce que les armées de Sa Majesté aient une nette supériorité par une victoire décisive".

Le général a besoin d'une épreuve de force. Mais d'abord, il a besoin de matériel, de renforts et d'un plan pour écraser les rebelles. Près de 11 mois après l'assaut de Bunker Hill, Howe quitte Boston et se dirige vers le nord de la Nouvelle-Écosse pour attendre et planifier.

Il remporte des victoires décisives par la suite, mais sa supposition selon laquelle les loyalistes se rallieraient à lui était tout simplement fausse.



Le général britannique William Howe ordonne à ses troupes de traverser le fleuve Charles et d'attaquer les troupes américaines au sommet de Bunker Hill.

Premières batailles de la guerre d'Indépendance

Bataille	Description	Résultat	Pourquoi est-ce important?
Lexington et Concord			
Le siège de Fort Ticonderoga			
Bunker Hill			
New York/ Long Island			

Premières batailles de la guerre d'Indépendance (complété)

Bataille	Description	Résultat	Pourquoi est-ce important?
Lexington et Concord	Les Britanniques débarquent à Boston et marchent vers Lexington et Concord. À Lexington, les Britanniques et les colons échangent des coups de feu et les Britanniques obligent les colons à battre en retraite. Les Britanniques marchent vers Concord où les colons les rencontrent et les forcent à reculer. Les colons attaquent, et les Britanniques doivent se replier sur Boston.	Les colons réussissent à forcer l'armée britannique à battre en retraite jusqu'à Boston.	Les Britanniques réalisent que vaincre les rebelles ne sera pas facile.
Le siège de Fort Ticonderoga	Après les combats de Lexington et Concord, Ethan Allen et Benedict Arnold mènent une expédition à Fort Ticonderoga pour capturer des canons et des munitions supplémentaires afin d'aider les Américains à protéger Boston.	Arnold et Allen réussissent à obtenir des canons pour protéger la ville de Boston.	Le siège de Fort Ticonderoga donne aux Américains un fort précieux pour protéger les colonies d'une invasion par le Canada et leur fournit également des canons pour protéger les colonies.
Bunker Hill	À Bunker Hill, les Américains sécurisent les hauteurs autour de Boston. Les Britanniques, sous les ordres du général William Howe, tentent de prendre Bunker Hill, mais les Américains repoussent les Britanniques jusqu'à ce qu'ils soient à court de munitions.	Les Britanniques réussissent à forcer les colons à se rendre à Bunker Hill.	La bataille de Bunker Hill "a convaincu le roi que la situation dans les colonies avait dégénéré en un soulèvement organisé et devait être traitée comme une guerre étrangère."
New York/ Long Island	Washington et ses troupes sont vaincus à Long Island. L'armée britannique a pu encercler Washington mais il s'est échappé.	La bataille de Long Island a été un échec pour les colons. Ils sont obligés de se retirer de New York.	La bataille de Long Island a mis en évidence le fait que les Américains n'étaient pas préparés à combattre l'armée britannique.

Impact de la révolution sur le front intérieur

Impacts	Femmes	Amérindiens	Afro-Américains
Impact social			
Impact économique			
Impact politique			

Impact de la révolution sur le front intérieur (complété)

Impacts	Femmes	Amérindiens	Afro-Américains
Impact social	<ul style="list-style-type: none"> • Les femmes devaient subvenir aux besoins des familles lorsque les maris et autres hommes partaient à la guerre. • “Les villes des Etats-Unis assistent à une augmentation des populations de femmes pauvres.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Les patriotes ont considéré les Amérindiens comme des ennemis tout au long de la guerre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les Afro-américains qui ont combattu ou empêché la guerre sont émancipés.
Impact économique	<ul style="list-style-type: none"> • Les femmes devaient prendre la responsabilité des affaires ou des fermes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les tribus travaillaient dur pour protéger leurs terres des empiètements coloniaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les Afro-américains qui ont combattu pour la révolution reçoivent 50 dollars.
Impact politique	<ul style="list-style-type: none"> • De nombreuses femmes ont quitté leur foyer et sont allées participer à l'effort de guerre en tant qu'infirmières et préposées aux camps. 	<ul style="list-style-type: none"> • Au début, la plupart des Amérindiens ne savaient pas trop quel camp soutenir dans cette guerre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les Afro-Américains pensent que la révolution est synonyme de liberté. • “Les Britanniques, espérant affaiblir l'effort de guerre américain, ont émancipé et libéré des milliers d'anciens esclaves.”

Grade 7 : Fiche pédagogique : Les Patriotes prennent le dessus

Unité un : Chemin vers l'indépendance, Sujet trois : La guerre d'Indépendance

Objectifs de la séquence : Les élèves étudient les victoires coloniales pendant la Révolution américaine et examinent les différentes stratégies de combat qui permettent à une armée de vaincre une armée plus puissante.

Durée de la séquence : 5 séances

Matériel : [Bataille de Trenton](#) ; [Bataille de Princeton](#) ; [La bataille de Saratoga](#) ; Examiner les victoires coloniales pendant la Révolution américaine -tableau ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Valley Forge](#) ; Valley Forge -Tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#))
[La guerre d'Indépendance : phase sud. 1778-1781](#) ; [Yorktown et le Traité de Paris](#) ; Yorktown et le Traité de Paris -Tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Ensuite, nous allons étudier les victoires coloniales pendant la Révolution américaine et examiner les différentes stratégies de bataille qui ont permis à l'armée continentale de vaincre l'armée britannique, plus puissante."
2. Demander aux élèves de réfléchir par écrit aux différentes stratégies militaires qui permettraient à une petite armée de vaincre une force beaucoup plus puissante.
3. Mener une discussion sur les raisons pour lesquelles la stratégie militaire est importante pour la victoire au combat. Questions possibles:
 - a. Quelle est la meilleure stratégie à utiliser lorsque vous avez une petite armée ?
 - b. Quelle était, selon vous, la principale stratégie de bataille de l'armée continentale ? Expliquez votre réponse.
4. Dire : "Alors que la guerre se poursuit, Washington et ses troupes parviennent à gagner du terrain grâce à des victoires à Trenton, dans le New Jersey, et à Princeton, dans le New Jersey, ainsi qu'à la bataille de Saratoga."
5. Mener une lecture de sources variées sur les batailles décisives de la Révolution américaine selon la technique du [jigsaw](#).
6. Diviser la classe en petits groupes en utilisant une routine établie en classe. Faites de ce groupe le groupe "de base" des élèves.
7. Assignez chaque étudiant des groupes "de base" à un groupe d'experts. Se référer à la page [Technique du jigsaw](#) si nécessaire.
8. Donner aux élèves de chaque groupe d'experts une copie ou un accès aux sources suivantes :
 - a. Groupe 1: [Bataille de Trenton](#) de MountVernon.org
 - b. Groupe 2: [Bataille de Princeton](#) de MountVernon.org
 - c. Groupe 3: [La bataille de Saratoga](#)
9. Donner aux élèves une copie du tableau [Examiner les victoires coloniales de la Révolution américaine](#).
10. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été attribué de façon indépendante. Les encourager à prendre des notes sur les idées principales du texte dans leur tableau [Examiner les victoires coloniales de la Révolution américaine](#) pendant la lecture. Donner aux élèves un temps raisonnable pour répondre aux questions dans le tableau (15 à 20 minutes).
11. Après avoir terminé leur lecture, permettre aux élèves de revoir l'issue et l'importance de chaque bataille avec

leur groupe afin de mieux comprendre leurs notes. Donner aux élèves un temps raisonnable pour affiner leur compréhension des informations avec leur groupe (10 à 15 minutes).

12. Demander aux élèves de retourner dans leur groupe "de base" pour présenter à tour de rôle les informations qu'ils ont reçues du texte dans leur groupe d'experts.
13. Projeter une copie vierge du tableau [Examiner les victoires coloniales de la Révolution américaine](#) et mener une discussion sur les raisons pour lesquelles ces victoires ont été importantes pour la victoire coloniale dans la guerre d'Indépendance. Questions possibles :
 - a. Pourquoi ces victoires ont-elles été importantes pour la victoire coloniale ?
 - b. Quels exemples de leadership Washington a-t-il montrés à Trenton ?
 - c. Ces victoires s'inscrivent-elles dans la stratégie globale de guerre de Washington visant à garder l'armée intacte ?
 - d. Décrire la stratégie militaire utilisée et pourquoi chaque bataille a été importante.
 - e. Quelle bataille a utilisé la stratégie militaire la plus efficace ?
14. Dire : "Après avoir obtenu des victoires à Trenton et Princeton, Washington décide de camper à Valley Forge. Washington ne reçoit pas la nouvelle de l'alliance française qui se forme après la victoire coloniale de Saratoga alors que lui et ses troupes campent à Valley Forge. Leur hiver à Valley Forge est extrêmement difficile. Nous allons analyser comment les troupes de Washington ont survécu à l'hiver rigoureux de Valley Forge."
15. Séparer la classe en petits groupes en utilisant une routine établie en classe.
16. Donner aux élèves l'accès à [Valley Forge](#) de MountVernon.org et une copie de la fiche [Valley Forge -Tableau de notes](#).
17. Demander aux élèves de lire [Valley Forge](#) avec leur groupe et de prendre des notes sur les idées principales du texte sur la fiche [Valley Forge -Tableau de notes](#) pendant la lecture. Donner aux élèves un temps raisonnable pour compléter la fiche de notes (15 à 20 minutes).
18. Projeter une copie vierge de la fiche [Valley Forge -Tableau de notes](#) pendant que les élèves répondent aux questions et engager la classe à participer à une discussion sur l'hiver à Valley Forge. Questions possibles :
 - a. Que se serait-il passé si les troupes de Washington n'avaient pas survécu à l'hiver à Valley Forge ?
 - b. Pourquoi les armées établissent-elles un camp pendant l'hiver au lieu de combattre ?
 - c. Comment les alliés étrangers de l'Amérique aident l'armée continentale à Valley Forge ?
19. Dire : "Enfin, nous allons analyser la bataille de Yorktown et le traité de Paris. La bataille de Yorktown a été le point culminant de la Révolution américaine."
20. Donner aux élèves une copie de [Yorktown et le Traité de Paris](#) et de [Yorktown et le Traité de Paris -Tableau de notes](#).
21. Demander aux élèves de lire indépendamment [Yorktown et le Traité de Paris](#). Encourager les élèves à écrire les idées principales du texte sur la fiche [Yorktown et le Traité de Paris -Tableau de notes](#) pendant la lecture. Donner aux élèves un temps raisonnable pour répondre aux questions sur la fiche de notes (25 à 30 minutes).
22. Projeter une copie vierge de [Yorktown et le Traité de Paris -Tableau de notes](#) pendant que les élèves répondent aux questions et engager la classe à participer à une discussion à propos de la bataille de Yorktown et du Traité de Paris. Questions possibles :
 - a. Comment les Français ont-ils aidé les Américains lors de la bataille de Yorktown ?
 - b. Pourquoi les Britanniques se sont-ils rendus à Yorktown ?
 - c. Quels sont les termes du Traité de Paris ?

- d. La fin a-t-elle justifié les moyens en ce qui concerne la guerre d'Indépendance ?
- e. Les colons avaient-ils raison de contester leur gouvernement ?

La bataille de Saratoga¹⁷



Le général britannique John Burgoyne a été surnommé "Gentleman Johnny" pour son amour des loisirs et sa tendance à organiser des fêtes entre les batailles. Sa reddition aux forces américaines lors de la bataille de Saratoga a marqué un tournant dans la guerre d'Indépendance.

La BATAILLE DE SARATOGA est le tournant de la guerre d'Indépendance.

L'ampleur de la victoire est rendue claire par quelques faits essentiels : le 17 octobre 1777, 5 895 soldats britanniques et hessois rendent les armes. Le général John Burgoyne a perdu 86 % de son corps expéditionnaire qui avait marché triomphalement vers New York depuis le Canada au début de l'été 1777.

Diviser pour mieux régner

La stratégie DIVISER POUR MIEUX RÉGNER que Burgoyne présente aux ministres britanniques à Londres consiste à envahir l'Amérique à partir du Canada en avançant dans la vallée de l'Hudson jusqu'à Albany. Là, il serait rejoint par d'autres troupes britanniques sous le commandement de Sir William Howe. Howe amènerait ses troupes au nord depuis le New Jersey et la ville de New York.

Burgoyne pense que ce coup audacieux permettra non seulement d'isoler la Nouvelle-Angleterre des autres colonies américaines, mais aussi de prendre le contrôle du fleuve Hudson et de démoraliser les Américains et leurs alliés potentiels, comme les Français.

En juin 1777, l'armée de Burgoyne, composée de plus de 7 000 hommes (dont la moitié étaient des troupes britanniques et l'autre moitié des troupes hessoises du Brunswick et de Hesse-Hanau), part de St Johns sur le lac Champlain, à destination du fort Ticonderoga, à l'extrémité sud du lac.

Alors que l'armée se dirige vers le sud, Burgoyne rédige et fait distribuer par ses hommes une proclamation qui, entre autres, comprend la déclaration suivante : "Je n'ai qu'à étirer les forces indiennes sous ma direction, et elles se comptent par milliers", ce qui implique que les ennemis de la Grande-Bretagne subiront des attaques de la part des Amérindiens alliés aux Britanniques.

Plus que tout autre acte de la campagne, cette menace et les atrocités largement rapportées qui ont suivi, comme le scalp de JANE MCCREA, ont renforcé la détermination des Américains à faire tout ce qu'il fallait pour que la menace ne devienne pas réalité.



Aujourd'hui, certains historiens ne sont pas certains si elle est morte des mains des Amérindiens ou par d'autres moyens, mais le meurtre de Jane McCrea unit les Américains contre les Britanniques et leurs alliés amérindiens.

¹⁷ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/11g.asp>.

Premier round pour les Britanniques



Les forces américaines au Fort Ticonderoga reconnaissent qu'une fois que les Britanniques auront monté leur artillerie sur les hauteurs près du fort, Ticonderoga sera indéfendable. Une retraite du fort est ordonnée, et les Américains font traverser le lac Champlain à des troupes, des canons et des provisions jusqu'au Mont Independence.

De là, l'armée se dirige vers HUBBARDTON où les troupes britanniques et allemandes les rattrapent et livrent bataille. Premier round pour les Britanniques.

Burgoyne poursuit sa marche vers Albany, mais à des kilomètres au sud, un événement troublant se produit. Sir William Howe décide d'attaquer la capitale rebelle de Philadelphie plutôt que de déployer son armée pour rejoindre Burgoyne et couper la Nouvelle-Angleterre des autres colonies. Pendant ce temps, alors que Burgoyne marche vers le sud, ses lignes d'approvisionnement depuis le Canada deviennent plus longues et moins fiables.

J'ai l'honneur d'informer votre Seigneurie que l'ennemi a été délogé de Ticonderoga et du Mont Indépendant, au 6ème instant, et qu'il a été chassé le même jour, au-delà de Skenesborough sur la droite, et du Humerton [Hubbardton] sur la gauche, avec la perte de 126 canons, de tous leurs vaisseaux armés et bateaux, de la plus grande partie de leurs bagages et munitions, provisions et magasins militaires.

- Général John Burgoyne, lettre à Lord George Germain
(1777)

Bennington : "la plus belle victoire remportée dans cette guerre"

Au début du mois d'août, on apprend qu'un important dépôt de ravitaillement à BENNINGTON, dans le Vermont, serait faiblement gardé, et Burgoyne envoie des troupes allemandes pour prendre le dépôt et revenir avec le ravitaillement. Cette fois-ci, cependant, ils rencontrent une forte résistance, et le général américain JOHN STARK encercle et capture

Revenir à [Grade 7 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

Révisé en automne 2019

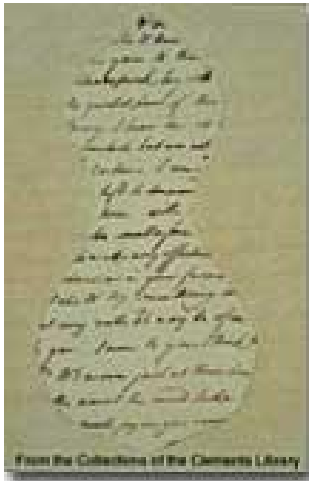
Project collaboratif de traduction – l'Université Tulane, les écoles Audubon, ISL, et LFNO avec la FACE Foundation

près de 500 soldats allemands. Un observateur déclare que Bennington est "la plus belle victoire remportée dans cette guerre".

Burgoyne se rend maintenant compte, trop tard, que les loyalistes (TORIES) qui étaient censés lui venir en aide par centaines ne sont pas arrivés, et de même, ses alliés amérindiens sont peu fiables.

Le général américain Schuyler fait brûler des approvisionnements et des récoltes dans la ligne d'avancée de Burgoyne, pour forcer les Britanniques compter sur leur ligne d'approvisionnement depuis le Canada, qui devient de plus en plus longue et de moins en moins fiable. Du côté américain, le général Horatio Gates arrive à New York pour prendre le commandement des forces américaines.

Bataille de la ferme Freeman



Lettres masquées, encre invisible et code secret sont les astuces de tout bon espion. Le loyaliste Henry Clinton a utilisé une lettre masquée pour communiquer avec Burgoyne.

À la mi-septembre, alors que le temps automnal rappelle à Burgoyne qu'il ne peut pas passer l'hiver là où il se trouve et qu'il doit avancer rapidement vers Albany, l'armée britannique traverse l'Hudson et se dirige vers Saratoga.

Le 19 septembre, les deux forces se rencontrèrent à FREEMAN'S FARM, au nord d'ALBANY. Même si les Britanniques sont restés "maîtres du terrain", ils subissent de lourdes pertes humaines. Des années plus tard, l'Américain HENRY DEARBORN exprime le sentiment que "nous avons quelque chose de plus en jeu que de nous battre pour six pence par jour".

Bataille de Saratoga

Fin septembre et pendant la première semaine d'octobre 1777, l'armée américaine de Gate se trouve entre l'armée de Burgoyne et Albany. Le 7 octobre, Burgoyne prend l'offensive. Les troupes se rencontrent au sud de la ville de Saratoga, et l'armée de Burgoyne est durement touchée. 86 % du commandement de Burgoyne est capturé.

Cette victoire donne un nouveau souffle à la cause américaine à un moment critique. Les Américains venaient de subir un revers majeur lors de la bataille du Brandywine, ainsi que la nouvelle de la chute de Philadelphie aux mains des Britanniques.

Un soldat américain déclare : "C'était un spectacle glorieux de voir les hautains Britanniques marcher et rendre leurs armes à une armée que, peu de temps auparavant, ils méprisaient et traitaient de paltoquets."

Revenir à [Grade 7 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



Alors que Burgoyne et ses troupes descendaient du Canada, les Britanniques réussirent à remporter plusieurs campagnes et à exaspérer les colons. Au moment où Burgoyne atteignait Saratoga, les Américains avaient réussi à rallier des soutiens pour le battre.

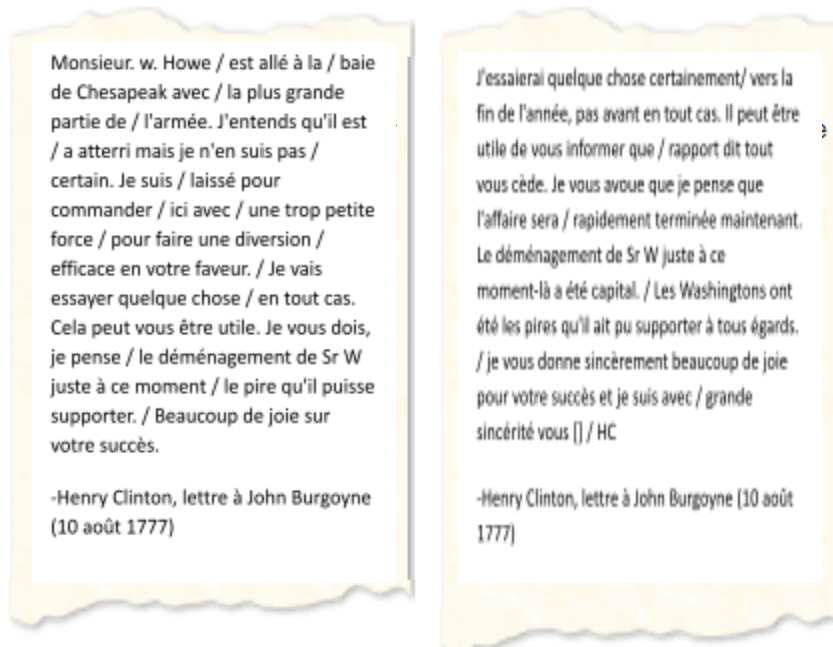
à

Prodigieuse victoire américaine en octobre 1777, le succès de Saratoga donne confiance à la France dans la cause américaine, et la France entre en guerre en tant qu'alliée des Américains. Les succès américains ultérieurs doivent beaucoup à l'aide financière et militaire de la France.

Un mot à propos des espions

Les ESPIONS travaillaient pour les armées britannique et américaine. Les messages secrets et les plans de bataille étaient transmis de diverses manières créatives, notamment en étant cousus dans des boutons. Patriotes et loyalistes rédigeaient ces lettres secrètes soit en code, soit avec de l'encre invisible, soit sous forme de lettres masquées.

Voici un exemple de la lettre masquée du loyaliste Sir Henry Clinton. La première lettre est la lettre masquée avec le message secret décodé ; la seconde est un extrait de la lettre complète.



Benedict Arnold

BENEDICT ARNOLD est surtout connu comme un traître, un patriote américain qui a espionné pour les Britanniques pendant la Révolution américaine. Mais son histoire ne se limite pas à ce triste événement.

Arnold était un fervent patriote pendant la crise du Stamp Act et les premières années de la Révolution américaine. Pendant les batailles de Lexington et Concord, Arnold a travaillé avec Ethan Allen pour capturer Fort Ticonderoga et a été nommé colonel.

En tant que membre de l'armée continentale de George Washington, il a mené une attaque ratée sur Québec, mais a néanmoins été nommé général de brigade en 1776.

Son prochain grand moment a été la bataille de Saratoga. À cette occasion, Benedict Arnold a contribué à arrêter l'avancée des Britanniques et à obtenir la reddition du général britannique John Burgoyne.

Au cours de la bataille de Freeman's Farm, la jambe d'Arnold est gravement blessée lorsqu'elle est coincée sous son cheval. (Arnold et sa jambe survécurent tous les deux, il y a un monument à sa jambe au Parc National Historique de Saratoga).

Au cours des deux années suivantes, Benedict Arnold est resté un patriote, mais il était contrarié et aigri par ce qu'il ressentait comme un manque de reconnaissance et de contribution à la guerre. En 1778, après l'évacuation de Philadelphie par les Britanniques, George Washington a nommé Arnold commandant militaire de la ville.

C'est là que l'histoire devient intéressante.

À Philadelphie, Benedict Arnold a été présenté et est tombé amoureux de MARGARET (PEGGY) SHIPPEN, une jeune loyaliste aisée qui avait la moitié de son âge. Mme Shippen s'était auparavant liée d'amitié avec JOHN ANDRÉ, un espion britannique qui se trouvait à Philadelphie pendant l'occupation en tant qu'adjutant du commandant en chef britannique, Sir Henry Clinton. On pense que Peggy a présenté Arnold à André.

Pendant ce temps, la réputation de Benedict Arnold à Philadelphie commençait à se ternir. Il a été accusé d'utiliser des wagons publics pour son profit personnel et d'être ami avec les Loyalistes. Face à une cour martiale l'accusant de corruption, il démissionne de son poste le 19 mars 1779.

Après sa démission, Arnold commence une correspondance avec John André, désormais chef des services de renseignement britanniques. Mais Arnold a également conservé sa relation étroite avec George Washington et a toujours accès à des informations importantes. Au cours des mois suivants, Benedict Arnold poursuit ses discussions avec André et accepte de remettre des informations clés aux Britanniques. Plus précisément, Arnold offre de donner accès à la forteresse la plus stratégique d'Amérique : WEST POINT.

Arnold et André se rencontrent enfin en personne, et Arnold donne des informations à l'espion britannique. Mais, malheureusement pour les deux hommes, André est capturé et la lettre d'Arnold est découverte. L'ami d'Arnold, George Washington, a le cœur brisé par la nouvelle, mais il doit faire face à cet acte de trahison. Benedict Arnold s'échappe vers New York, occupée par les Britanniques, où il est protégé de toute punition.

John André est exécuté pour espionnage.

Benedict Arnold est nommé général de brigade par le gouvernement britannique et envoyé faire des raids en Virginie. Après la reddition de Cornwallis à Yorktown en 1781, Arnold et sa famille se sont embarqués pour la Grande-Bretagne. Il est mort à Londres en 1801.

Examiner les victoires coloniales de la Révolution américaine

Batailles	Stratégie militaire / Description de la bataille	Pourquoi est-ce important?
Bataille de Trenton		
Bataille de Princeton		
Bataille de Saratoga		

Examiner les victoires coloniales de la Révolution américaine (complété)

Batailles	Stratégie militaire / Description de la bataille	Pourquoi est-ce important?
Bataille de Trenton	<ul style="list-style-type: none"> Washington traverse de nuit le fleuve Delaware. Washington divise ses forces en deux armées ; il profite du petit matin pour surprendre les soldats hessois à Trenton. Il utilise ses deux armées pour encercler les soldats hessois des deux côtés. 	<ul style="list-style-type: none"> L'armée de Washington capture plus de 900 soldats hessois "ainsi qu'une grande quantité de mousquets, baïonnettes, épées et canons". Washington remporte une victoire cruciale dans le New Jersey.
Bataille de Princeton	<ul style="list-style-type: none"> Washington utilise une diversion ; une partie de son armée "entretenait des feux de camp destinés à convaincre les Britanniques que l'armée était encore au camp", tandis que le reste de son armée partait pendant la nuit. Washington détruit un pont vers Trenton et force les Britanniques à marcher directement sur son armée à Princeton. Washington déplace rapidement son armée entre les attaques pour éviter d'engager la plus grande armée pendant de longues périodes. 	<ul style="list-style-type: none"> Washington a été capable de frapper les Britanniques rapidement sans perdre beaucoup d'hommes. Il a pu piller les chaînes d'approvisionnement britanniques non protégées et obtenir des armes précieuses. Les batailles de Princeton et de Trenton ont amélioré le moral de ses troupes.
Bataille de Saratoga	<ul style="list-style-type: none"> Les Britanniques utilisent la stratégie "Diviser pour mieux régner" afin de couper la Nouvelle-Angleterre des autres colonies. Les généraux Howe et Burgoyne n'ont pas pu se mettre d'accord sur la stratégie à adopter et ont divisé leurs forces, ce qui a permis aux Américains de combattre des armées plus petites. Les forces américaines ont brûlé "les approvisionnements et les récoltes", si bien que les "Britanniques ont été forcés de s'en remettre à leur ligne d'approvisionnement vers le Canada, toujours plus longue et de moins en moins fiable". 	<ul style="list-style-type: none"> La bataille de Saratoga a été le tournant de la Révolution car les Britanniques ont été contraints de rendre plus de 5 000 soldats. Saratoga a convaincu les Français que les Américains pouvaient gagner la guerre. La victoire a remonté le moral des forces américaines et a convaincu les pays étrangers de soutenir les Américains.

Valley Forge -Tableau de notes

Phrases/Mots inconnus	Notes
Commentaires/Questions	
Pourquoi est-ce important?	

Valley Forge -Tableau de notes (complété)

Phrases/Mots inconnus	Notes
<ul style="list-style-type: none"> ● incompétence - être incapable de diriger/de prendre une décision ● quartier-maître - personne chargée de l'approvisionnement d'un camp militaire. ● dictatorial - diriger comme un dictateur ● coup d'État - prendre illégalement la tête d'un gouvernement 	<ul style="list-style-type: none"> ● Washington a fait remarquer qu'il préférerait être chez lui plutôt que de faire la guerre. ● Les soldats de Washington ont connu l'un des hivers les plus froids à Valley Forge en 1777. ● Les troupes de Washington ont souffert du manque de nourriture, de vêtements et d'abris adéquats. ● Washington a utilisé le temps passé à Valley Forge pour entraîner son armée à d'autres batailles. ● Le Marquis de Lafayette organisa des officiers de France, de Pologne et d'autres nations européennes. ● Le baron Friedrich von Steuben fournit une formation importante aux troupes américaines. ● Il a appris aux soldats à utiliser la baïonnette et, surtout, à reformer rapidement les lignes au milieu de la bataille.
<p>Commentaires/Questions</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi les armées ne se battaient-elles pas en hiver ? 2. Pourquoi les généraux de Washington ont-ils tenté de lui retirer le commandement ? 	
<p>Pourquoi est-ce important?</p>	
<p>L'hiver à Valley Forge a été extrêmement important dans la guerre d'indépendance. Washington a utilisé ce temps pour entraîner ses soldats au combat. Avec l'aide de chefs français et prussiens, les troupes de Washington ont pu apprendre à se battre comme une armée européenne. Pendant l'hiver, Washington a pu prouver ses compétences de chef et rassembler des fournitures supplémentaires pour la guerre à venir.</p>	

Yorktown et le Traité de Paris¹⁸

Les perspectives pour le général Washington et les Américains n'avaient jamais été aussi bonnes.

Même si l'armée américaine subit encore des pertes en 1780, les Français font la différence. La marine française perturbe le blocus britannique. Les commandants français tels que LAFAYETTE et ROCHAMBEAU gagnent le respect et l'admiration des troupes américaines.

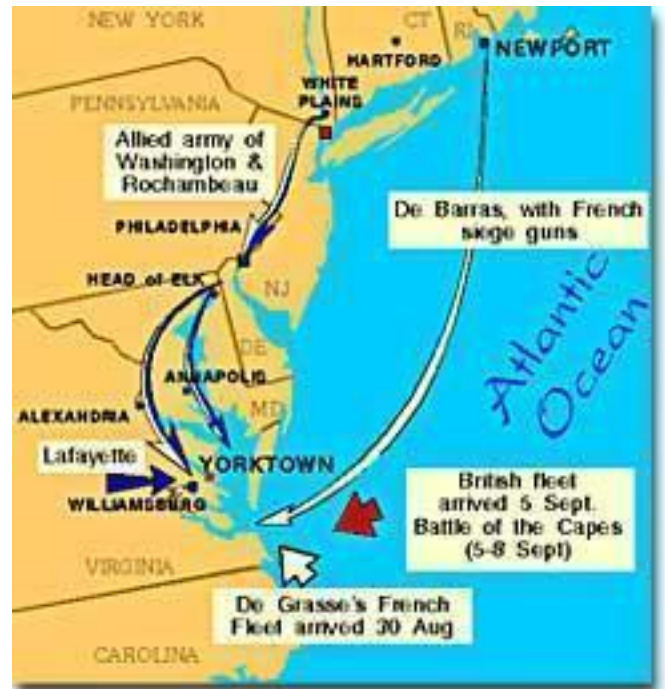
Les Britanniques occupent une grande partie du sud mais ils ne parviennent toujours pas à mobiliser les loyalistes locaux. La colère monte en Angleterre quant aux dépenses et à la durée de la guerre. Le moral des hommes de Washington s'améliore. La guerre était loin d'être terminée, mais le général pouvait maintenant voir un côté positif.

Le siège de Yorktown

En 1781, un important escadron de troupes britanniques dirigé par LORD CORNWALLIS se trouve à YORKTOWN, en Virginie. Cornwallis espère garder ses hommes dans la ville de Chesapeake jusqu'à ce que de nouveaux approvisionnements et des renforts puissent arriver de Grande-Bretagne. Les Français et les Américains se préparent à capturer les Britanniques avant que cela n'ait lieu.

Une unité navale française dirigée par l'AMIRAL DE GRASSE se dirige vers le nord depuis les Antilles. L'armée de Washington est alors stationnée près de New York City. Avec une unité française de Rhode Island, les troupes de Washington marchent plus de 300 miles vers le sud en direction de Yorktown. En chemin, il a organisé de fausses manœuvres militaires pour tenir les Britanniques à l'écart.

Lorsque Washington atteint la Virginie, les Américains menés par Lafayette se joignent au siège. La marine française maintient les Britanniques hors de CHESAPEAKE BAY et Cornwallis est contraint de rendre la totalité de son unité de près de 8 000 hommes le 19 octobre 1781. La capture de ces troupes a gravement entravé l'effort de guerre britannique.



La marine française et l'armée continentale ont conçu un plan audacieux pour piéger Cornwallis à Yorktown. Le plan a fonctionné: Cornwallis s'est rendu à Yorktown, et trois semaines plus tard, la guerre était terminée.

¹⁸ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/11i.asp>.

La paix et le Traité de Paris



John Trumbull a peint la reddition de Cornwallis en 1786-87. Bien que Trumbull ait esquissé la scène réelle de la reddition, sa peinture ne se voulait pas un enregistrement littéral de l'événement. Il a plutôt placé Cornwallis entre les forces françaises et américaines afin de montrer leur effort commun contre l'Angleterre.

Malgré la victoire américaine, l'armée britannique continue de se battre. Mais la bataille de Yorktown a retourné l'opinion publique britannique contre la guerre. Au mois de mars suivant, un Parlement pro-américain est élu et les négociations de paix commencent sérieusement.

[Benjamin Franklin](#), John Adams et JOHN JAY rencontrent les Britanniques dans l'espoir d'obtenir un traité de paix. Les Américains tirent parti des rivalités européennes pour parvenir à un accord le plus favorable possible.

Dans le TRAITÉ DE PARIS de 1783, les Britanniques acceptent de reconnaître l'indépendance américaine jusqu'à l'ouest du fleuve Mississippi. Les Américains acceptent d'honorer les dettes dues aux marchands britanniques d'avant la guerre et de cesser de persécuter les loyalistes britanniques.

David a triomphé de Goliath. L'indépendance est enfin acquise !

Articles du Traité de Paris

Article 1: Sa Majesté britannique reconnaît que les États-Unis, à savoir le New Hampshire, la baie du Massachusetts, le Rhode Island et les plantations de Providence, le Connecticut, New York, le New Jersey, la Pennsylvanie, le Maryland, la Virginie, la Caroline du Nord, la Caroline du Sud et la Géorgie, sont des États libres, souverains et indépendants, qu'elle traite avec eux comme tels et que, pour elle-même, ses héritiers et ses successeurs, elle renonce à toute revendication concernant le gouvernement, la propriété et les droits territoriaux de ces États et de toutes leurs parties.

Article 2: Et afin de prévenir tous les différends qui pourraient surgir à l'avenir au sujet des frontières desdits États-Unis, il est par les présentes convenu et déclaré que les éléments suivants sont et seront leurs frontières, à savoir : depuis l'angle nord-ouest de la Nouvelle-Écosse, c'est-à-dire cet angle formé par une ligne tracée droit vers le Nord depuis la source du fleuve Sainte-Croix jusqu'aux hautes terres; le long des hautes terres qui divisent les rivières qui se jettent dans le fleuve Saint-Laurent de celles qui se jettent dans l'océan Atlantique, jusqu'à la tête la plus au nord-ouest du fleuve Connecticut ; de là, le long du milieu de ce fleuve jusqu'au quarante-cinquième degré de latitude nord ; de là, par une ligne plein ouest sur cette latitude jusqu'à ce qu'elle rencontre la rivière Iroquois ou Cataract ; de là, le long du milieu de cette rivière dans le lac Ontario ; à travers le milieu de ce lac jusqu'à ce qu'elle rencontre la voie navigable entre ce lac et le lac Érié ; de là, le long du milieu de cette voie navigable dans le lac Érié, à travers le milieu de ce lac jusqu'à ce qu'elle arrive à la voie navigable entre ce lac et le lac Huron ; de là, le long du milieu de ladite voie navigable dans le lac Huron, de là, à travers le milieu dudit lac, jusqu'à la voie navigable entre ce lac et le lac Supérieur ; de là, à travers le lac Supérieur, au nord des îles Royal et Phelipeaux, jusqu'au lac Long ; de là, à travers le milieu dudit lac Long et la voie navigable entre celui-ci et le lac des Bois, jusqu'au dit lac des Bois ; de là, à

travers ledit lac, jusqu'à son extrémité nord-ouest, et de là, plein ouest, jusqu'au fleuve Mississippi ; de là, par une ligne qui sera tracée le long du milieu dudit fleuve Mississippi jusqu'à ce qu'elle coupe la partie la plus septentrionale du trente et unième degré de latitude nord, vers le sud, par une ligne qui sera tracée plein est à partir de la détermination de la ligne mentionnée en dernier lieu dans la latitude de trente et un degrés de l'équateur, jusqu'au milieu du fleuve Apalachicola ou de la rivière Catahouche/ Chattahoochee ; de là, le long de son milieu jusqu'à sa jonction avec la rivière Flint, de là, en ligne droite jusqu'à la tête de la rivière Sainte-Marie, et de là, le long du milieu de la rivière Sainte-Marie jusqu'à l'océan Atlantique ; à l'est, par une ligne à tracer le long du milieu du fleuve Sainte-Croix, depuis son embouchure dans la baie de Fundy jusqu'à sa source, et depuis sa source directement au nord jusqu'aux hautes terres susmentionnées qui divisent les rivières qui se jettent dans l'océan Atlantique de celles qui se jettent dans le fleuve Saint-Laurent ; comprenant toutes les îles situées à moins de vingt lieues de toute partie des côtes des États-Unis et comprises entre des lignes tracées plein est à partir des points où les frontières susmentionnées entre la Nouvelle-Écosse, d'une part, et la Floride orientale, d'autre part, toucheront respectivement la baie de Fundy et l'océan Atlantique, à l'exception des îles qui se trouvent ou se sont trouvées dans les limites de la province de la Nouvelle-Écosse.

Article 3: Il est convenu que les habitants des États-Unis continueront à jouir sans entrave du droit de prendre du poisson de toute espèce sur la Grande Berge et sur toutes les autres berges de Terre-Neuve, ainsi que dans le golfe du Saint-Laurent et à tous les autres endroits de la mer où les habitants des deux pays ont eu l'habitude de pêcher jusqu'à présent. Et aussi que les habitants des États-Unis auront la liberté de prendre du poisson de toute espèce sur la partie de la côte de Terre-Neuve qu'utilisent les pêcheurs britanniques (mais non de le sécher ou de le traiter dans cette île) et aussi sur les côtes, baies et criques de tous les autres dominions de Sa Majesté britannique en Amérique ; et que les pêcheurs américains auront la liberté de sécher et de traiter le poisson dans les baies, ports et criques non colonisés de la Nouvelle-Écosse, des Îles-de-la-Madeleine et du Labrador, tant qu'ils ne le seront pas, mais dès que ces baies ou ces criques seront colonisées, il ne sera plus permis auxdits pêcheurs de sécher ou de traiter le poisson dans ces colonies sans un accord préalable à cet effet avec les habitants, propriétaires ou possesseurs du terrain.

Article 4: Il est convenu que les créanciers de part et d'autre ne rencontreront aucun obstacle légal au recouvrement de la valeur totale en monnaie sterling de toutes les dettes de bonne foi contractées jusqu'à présent.

Article 5: Il est convenu que le Congrès recommandera sérieusement aux législatures des États respectifs de prévoir la restitution de tous les domaines, droits et propriétés confisqués appartenant à de véritables sujets britanniques, ainsi que des domaines, droits et propriétés des personnes résidant dans les districts en possession des armes de Sa Majesté et qui n'ont pas porté les armes contre les États-Unis. Et que les personnes de toute autre description auront la libre liberté de se rendre dans n'importe quelle partie de n'importe lequel des treize États-Unis et d'y rester douze mois sans être importunées dans leurs efforts pour obtenir la restitution de leurs domaines, droits et propriétés qui ont pu être confisqués ; et que le Congrès recommandera également avec insistance aux différents États un réexamen et une révision de tous les actes ou lois concernant les prémisses, de manière à rendre lesdits actes ou lois parfaitement compatibles non seulement avec la justice et l'équité, mais avec l'esprit de conciliation qui, au retour des bienfaits de la paix, devrait universellement prévaloir. Le Congrès recommandera également avec insistance aux différents États de restituer les domaines, les droits et les propriétés des personnes mentionnées en dernier lieu, en remboursant à toutes les personnes qui en sont actuellement en possession le prix de bonne foi (s'il a été donné) que ces personnes ont pu payer pour l'achat de ces terres, droits ou propriétés depuis la confiscation.

Et il est convenu que toutes les personnes qui ont un intérêt dans les terres confisquées, que ce soit par des dettes, des contrats de mariage ou autres, ne rencontreront aucun obstacle légal dans la poursuite de leurs justes droits.

Article 6: Qu'il n'y aura pas à l'avenir de confiscations faites ni de poursuites engagées contre une ou plusieurs personnes pour, ou en raison du rôle qu'elles ont pu jouer dans la présente guerre, et que personne ne subira à l'avenir, pour cette raison, de perte ou de dommage, soit dans sa personne, soit dans sa liberté, soit dans ses biens ; et que ceux qui pourront être détenus pour de telles accusations au moment de la ratification du traité en Amérique seront immédiatement libérés, et que les poursuites ainsi engagées seront abandonnées.

Article 7: Il y aura une paix ferme et perpétuelle entre Sa Majesté britannique et lesdits États, et entre les sujets de l'un et les citoyens de l'autre, de sorte que toutes les hostilités, tant sur mer que sur terre, cesseront désormais. Tous les prisonniers de part et d'autre seront libérés, et Sa Majesté britannique retirera, avec toute la célérité voulue, et sans causer de destruction ni emporter de nègres ou d'autres biens des habitants américains, toutes ses armées, garnisons et flottes des États-Unis, et de tous les postes, lieux et ports de ces derniers ; Il laissera dans toutes les fortifications l'artillerie américaine qui pourrait s'y trouver, et ordonnera et fera en sorte que toutes les archives, tous les registres, tous les actes et tous les papiers appartenant à l'un ou l'autre des États ou à leurs citoyens qui, au cours de la guerre, seraient tombés entre les mains de ses officiers, soient immédiatement restitués et remis aux États et aux personnes à qui ils appartiennent.

Article 8: La navigation du fleuve Mississippi, de sa source à l'océan, restera à jamais libre et ouverte aux sujets de la Grande-Bretagne et aux citoyens des États-Unis.

Article 9: Au cas où il arriverait qu'un lieu ou un territoire appartenant à la Grande-Bretagne ou aux États-Unis ait été conquis par les armes de l'un ou de l'autre avant l'arrivée desdits articles provisoires en Amérique, il est convenu qu'il sera restitué sans difficulté et sans exiger aucune compensation.

Article 10: Les ratifications solennelles du présent traité expédiées en bonne et due forme seront échangées entre les parties contractantes dans l'espace de six mois ou plus tôt, si possible, à compter du jour des signatures du présent traité. En foi de quoi, nous soussignés, leurs ministres plénipotentiaires, avons en leur nom et en vertu de nos pleins pouvoirs, signé de nos mains le présent traité définitif et y avons fait apposer les sceaux de nos armes.

Fait à Paris, le troisième jour de septembre de l'an de grâce mil sept cent quatre-vingt-trois.

D. HARTLEY (SCEAU)

JOHN ADAMS (SCEAU)

B. FRANKLIN (SCEAU)

JOHN JAY (SCEAU)

– Le Traité de Paris (1783)

Yorktown et le Traité de Paris -Tableau de notes

Phrases/Mots inconnus	Notes
Commentaires/Questions	
Pourquoi est-ce important?	

Yorktown et le Traité de Paris -Tableau de notes (complété)

Phrases/Mots inconnus	Notes
<ul style="list-style-type: none"> ● blocus - fermeture pour empêcher l'approvisionnement d'une ville. ● admiration - respect ● siège - fermeture d'une ville ● escadron - partie d'une force militaire ● renoncer - abandonner ● viz. - en d'autres termes ; utilisé pour introduire quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> ● La situation de l'Amérique s'est améliorée lorsque les Français ont commencé à l'aider. ● Le peuple en Angleterre était de plus en plus fatigué du coût de la guerre. ● Washington a fait marcher son armée au sud de New York pour combattre Cornwallis à Yorktown. ● La marine française a bloqué Yorktown par la mer et l'armée de Washington a encerclé les Britanniques. ● Cornwallis a été contraint de rendre toute son armée à Washington et aux Français à Yorktown. ● Les Britanniques ont continué à se battre après Yorktown mais le peuple britannique était fatigué de la guerre. ● Ben Franklin, John Adams et John Jay ont négocié le Traité de Paris pour les Américains. ● En 1783, les Britanniques ont accepté de reconnaître l'indépendance de l'Amérique. ● L'Amérique a reçu toutes les terres de l'océan Atlantique au fleuve Mississippi.
<p>Commentaires/Questions</p>	
<p>1. Pourquoi les Américains ont-ils dû rembourser aux Britanniques l'argent de la guerre, même s'ils avaient gagné ?</p>	
<p>Pourquoi est-ce important?</p>	
<p>La bataille de Yorktown est importante car elle a constitué une victoire majeure pour l'armée coloniale. Cette victoire a forcé les Britanniques à rendre l'une de leurs plus grandes armées dans les colonies. Après cette victoire, les membres du Parlement britannique ont commencé à remettre en question la guerre et ont finalement décidé d'entamer des négociations de paix avec les colonies. Enfin, la bataille de Yorktown a ouvert la voie au Traité de Paris, qui a officiellement mis fin à la révolution américaine.</p>	

Evaluation de l'unité un

Objectifs de la séquence : Les élèves démontrent leur maîtrise du contenu en participant à un séminaire socratique pour discuter de la question suivante : Comment la contestation du gouvernement britannique a-t-elle jeté les bases et façonné l'identité américaine dans ses premières années ? Demander aux élèves d'utiliser des preuves historiques et leurs connaissances en Sciences sociales pour développer et soutenir leur position. Lorsque les élèves se préparent pour le séminaire, leur demander de réfléchir à/aux :

- la gouvernance britannique des colonies
- l'imposition sans représentation
- les tentatives de négociations pacifiques

Durée suggérée de la séquence : 1 séance

Consignes pour l'élève : Participez à un séminaire socratique pour répondre à la question suivante : Comment la contestation du gouvernement britannique a-t-elle jeté les bases et façonné l'identité américaine dans ses premières années ? Utilisez les preuves recueillies dans l'unité et votre connaissance des Sciences sociales pour développer et soutenir votre réponse.

Ressources:

- [Amorces de phrases pour la discussion](#)

Notes pour l'enseignant : En complétant cette évaluation, les élèves valident les compétences en Sciences sociales -GLEs 7.1.1; 7.2.1; et 7.2.2. Ils valident aussi les compétences en anglais [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : SL.7.1a-d; SL.7.6.

Pour en savoir plus sur la façon d'animer un séminaire socratique, accéder à [Séminaire socratique d'une page](#).

Questions directrices possibles à considérer dans la discussion:

1. Pourquoi les colons américains se sont-ils rebellés contre les Britanniques ?
2. Comment la Révolution américaine a-t-elle changé la perception des colonies dans le monde ?
3. Quel impact la Révolution américaine a-t-elle eu sur la formation de l'identité américaine ?

Utiliser [Tableau d'observation de la discussion](#) pour garder trace des contributions des élèves à la discussion et utiliser ces informations pour attribuer une note aux élèves.

Présentation de l'unité deux

Objectif de la séquence: Les élèves étudient le combat mené afin de créer un gouvernement qui pourrait équilibrer les principes et l'identité de la nouvelle nation tout en agissant en tant que gouvernement fonctionnel pour répondre aux besoins d'un pays nouvellement formé et profondément endetté. Les élèves comprennent que tout au long de la création de la Constitution, les pères fondateurs des États-Unis ont débattu sur la structure et les principes du nouveau gouvernement et étudient les compromis nécessaires pour comprendre comment une nouvelle nation crée son identité.

Durée suggérée de la séquence: 6 semaines

Thème Grade 7	
Gouverner la Nation	Comment une nation crée-t-elle son identité?

Sujets (GLEs):

1. [Articles de la Confédération](#) (7.1.1-7.1.5; 7.2.3; 7.8.1; 7.8.4; 7.9.1)
2. [Création de la Constitution](#) (7.1.1-5; 7.2.3-4; 7.6.1; 7.6.4; 7.7.1; 7.8.1-9, 7.9.2-3; 7.10.1-5; 7.11.2-3)
3. [Le Système Fédéral](#) (7.1.1-5; 7.2.3-4; 7.6.1; 7.6.4; 7.7.1; 7.8.1-9; 7.9.2-3; 7.10.1-5; 7.11.2-3)

Évaluation de l'unité: Les élèves participent à un dialogue socratique en réponse à la question : Comment une nation crée-t-elle son identité ?

Unité deux : Gouverner la Nation	Sujet 1 : Articles de la Confédération Sujet 2 : Création de la Constitution Sujet 3 : Le Système Fédéral
Connexions clés : <ul style="list-style-type: none"> • Les idées, les personnes et les événements historiques ont contribué au développement du gouvernement américain. • Les divisions et les compromis ont influencé la formation du gouvernement américain. • Les idées, les personnes et les événements ont façonné l'identité nationale. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Contenu et concept essentiels
7.1.3 Analyser les causes et les effets d'événements et d'idées clés dans le développement des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les causes et les effets des problèmes auxquels les États-Unis sont confrontés après la Guerre d'Indépendance et comment ceux-ci ont affecté le développement du gouvernement américain. • Expliquer les causes et les effets de la révolte de Shays et son influence sur la Convention Constitutionnelle.
7.2.3 Évaluer le développement du gouvernement des États-Unis à partir du Premier Congrès Continental jusqu'à la ratification de la Constitution des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les principales caractéristiques des articles de la Confédération (pouvoirs fédéraux et étatiques, structure du gouvernement fédéral). • Évaluer les forces et les faiblesses des articles de la Confédération, y compris l'efficacité/l'inefficacité dans la résolution des problèmes auxquels la nouvelle nation est confrontée. • Analyser les motivations pour la création d'un gouvernement national plus fort, y compris la révolte de Shays. • Comparer les points de vue des pères fondateurs sur le gouvernement. • Décrire les questions controversées lors de la Convention constitutionnelle, expliquer les compromis, à la fois proposés et atteints (différences de représentation entre les articles de la Confédération et de la Constitution, le plan du New Jersey, le plan de la Virginie, le Grand Compromis, le Compromis des Trois Cinquièmes), et analyser si les compromis reflètent les idéaux ambitieux de la Constitution américaine. • Expliquer les arguments des fédéralistes et des anti-fédéralistes et comment ils ont influencé le développement du gouvernement américain.
7.8.1 Évaluer les principaux objectifs du gouvernement selon le préambule de la Constitution des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les objectifs du gouvernement tels qu'ils sont énoncés dans le préambule de la Constitution des États-Unis. • Analyser comment le préambule reflète les idéaux de la Déclaration d'indépendance.
7.8.3 Expliquer comment les idées clés exprimées	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner comment les idées sur le gouvernement représentatif/constitutionnel ont influencé les pères fondateurs et la

dans les documents historiques ont influencé la formation du gouvernement américain	<p>formation du gouvernement américain (Grèce et Rome antiques, Angleterre, Lumières).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les idées exprimées par les pères fondateurs ont influencé le développement du gouvernement américain : lettres, <i>Common Sense</i> (bon sens), Déclaration d'Indépendance, <i>Federalist Papers</i> (documents fédéralistes).
7.8.4 Évaluer les principes de gouvernement énoncés dans la Constitution des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les principes de gouvernement dans la Constitution (séparation des pouvoirs, freins et contrepoids, fédéralisme, républicanisme, gouvernement limité, souveraineté populaire, droits individuels).
7.8.5 Évaluer les principes de gouvernement énoncés dans la Constitution des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire la structure et les pouvoirs des trois branches du gouvernement fédéral telles que décrites dans la Constitution des États-Unis, et expliquer comment la création de trois branches répond aux contraintes énoncées pour un gouvernement des articles de la Confédération. • Décrire les pouvoirs énumérés, concurrents et réservés que la Constitution des États-Unis confère au gouvernement fédéral et aux gouvernements des États.
7.10.1 Décrire les influences, le développement et l'expansion des droits et libertés individuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser différents points de vue sur la nécessité et l'élaboration d'une déclaration des droits. • Analyser les droits individuels dans la Déclaration des droits et expliquer les raisons pour lesquelles ces droits spécifiques ont été inclus.
7.11.3 Décrire les politiques gouvernementales qui ont influencé l'économie des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les politiques gouvernementales ont influencé l'économie américaine (remboursement de la dette, prêts à taux élevé, impôts, protectionnisme).
7.1.1 Produire une rédaction claire et cohérente pour un éventail de tâches, d'objectifs et de publics en effectuant les tâches suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Mener des recherches historiques • Évaluer une grande variété de 	<p><i>Opportunités d'aborder GLE 7.1.1 dans l'unité 2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mener des recherches historiques sur la fondation du gouvernement américain à l'aide de documents historiques. • Comparer et opposer différents points de vue sur la formation du gouvernement américain. • Comparer et opposer les articles de la Confédération et la Constitution des États-Unis. • Expliquer comment les idées et les événements clés après la Révolution américaine ont influencé l'identité de la nouvelle nation.

<p>sources primaires et secondaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster des points de vue variés • Déterminer le sens des mots et des phrases à partir de textes historiques • Utiliser la technologie pour rechercher, produire ou publier un travail écrit 	
<p>7.1.2 Expliquer les modèles et les thèmes récurrents dans l'histoire des États-Unis</p>	<p><i>Opportunités d'aborder GLE 7.1.2 dans l'unité 2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le rôle des conflits et des compromis dans la formation du gouvernement américain.
<p>7.1.4 Interpréter et construire des chronologies d'événements, de personnes et d'idées clés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire et/ou interpréter une chronologie des événements clés pour répondre aux questions sur le développement du gouvernement américain (articles de la Confédération, révolte de Shays, convention constitutionnelle, constitution américaine, déclaration des droits).
<p>7.1.5 Analyser les sources primaires et secondaires pour répondre aux questions liées à l'histoire des États-Unis</p>	<p><i>Opportunités d'aborder GLE 7.1.5 dans l'unité 2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et analyser des extraits des articles de la Confédération, en examinant ses principes clés et ses influences sur l'élaboration de la Constitution des États-Unis. • Lire et analyser des extraits de lettres écrites par les pères fondateurs sur les faiblesses des articles de la Confédération. • Lire et analyser des extraits de lettres écrites par Thomas Jefferson et George Washington sur la révolte de Shays. • Lire et analyser des extraits des Federalist Papers pour répondre aux questions sur l'élaboration et la ratification de la Constitution des États-Unis. • Lire et analyser des extraits de la Constitution des États-Unis (Préambule, articles, Déclaration des droits) pour répondre aux questions sur les principes, les objectifs et la formation du gouvernement américain.

<p>7.5.2 Créer des cartes, des tableaux et des graphiques des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des tableaux et des graphiques sur les idées, les personnes et les événements clés liés au développement du gouvernement américain.
<p>7.5.3 Analyser des cartes, des tableaux et des graphiques historiques des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des tableaux et des graphiques pour étudier les problèmes auxquels la nouvelle nation est confrontée et le développement du gouvernement américain.
<p>7.6.4 Expliquer comment les différences dans l'utilisation des terres ont influencé les caractéristiques culturelles entre les régions des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment l'utilisation des terres a affecté les opinions des gens dans différentes régions des États-Unis de 1781 à 1789 (représentation, impôts).
<p>7.8.2 Différencier les différentes formes de gouvernement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Différencier les différentes formes de gouvernement (monarchie absolue, monarchie constitutionnelle, démocratie représentative).
<p>7.8.6 Illustrer comment un projet de loi devient une loi au niveau fédéral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment un projet de loi devient une loi au niveau fédéral, y compris comment un projet de loi qui reçoit un veto ou qui n'a pas été signé par le président peut encore devenir une loi.
<p>7.8.7 Décrire le processus utilisé pour amender la Constitution</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire le processus utilisé pour modifier la Constitution.
<p>7.8.8 Examiner comment la législation et les décisions de justice clés ont influencé le cours de l'histoire des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre sur comment la législation et les décisions de justice clés peuvent influencer les événements.
<p>7.8.9 Expliquer comment les fonctionnaires fédéraux sont élus ou nommés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les processus d'élection et de nomination des fonctionnaires fédéraux (président, vice-président, Collège électoral, sénateur, représentant, juges de la Cour suprême, juges de la Cour fédérale).

	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des raisons des mandats, des limites de mandat et des nominations à vie, et débattre des avantages et des inconvénients de chacun.
7.9.1 Comparer et contraster les divisions politiques du monde de 1763 à 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et opposer les divisions politiques du monde de 1763 à 1877.
7.9.2 Expliquer les différentes manières dont les nations interagissent et l'impact de ces interactions de 1763 à 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les interactions entre les États-Unis et d'autres nations après la guerre d'indépendance (conflits territoriaux, commerce, prêts, impression) et leurs effets sur le développement du gouvernement américain.
7.10.2 Identifier et décrire les façons dont les citoyens influencent le changement dans une société démocratique	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment des individus et des groupes ont travaillé pour influencer le changement au sein du gouvernement américain de 1781 à 1789.
7.10.3 Expliquer les devoirs et les responsabilités des citoyens américains	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les devoirs et les responsabilités civiques des citoyens dans la nation nouvellement fondée et aux États-Unis aujourd'hui.
7.10.4 Décrire les qualifications et les exigences pour la citoyenneté américaine	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les qualifications et les exigences pour la citoyenneté dans la nouvelle nation et aux États-Unis aujourd'hui.
7.10.5 Décrire le développement et les rôles des partis politiques et des groupes d'intérêts particuliers aux États-Unis de 1787 à 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les idées des fédéralistes et des anti-fédéralistes ont influencé le développement des partis politiques aux États-Unis.

Contenu pédagogique de l'unité deux

Sujet un: Articles de la Confédération (7.1.1-7.1.5; 7.2.3; 7.8.1; 7.8.4; 7.9.1)

Connexions avec le contenu de l'unité: Les élèves analysent les faiblesses des articles de la Confédération et expliquent pourquoi les articles de la Confédération ont été rejetés par les délégués à la Convention constitutionnelle et remplacés par une nouvelle constitution pour comprendre comment une nation établit son identité.

Durée suggérée de la séquence: 5 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- [Articles de la Confédération](#)

Pour approfondir ces questions clés:

- Quelles sont les faiblesses des articles de la Confédération, et pourquoi ces faiblesses existent-elles ?
- Pourquoi la nouvelle nation veut-elle une forme de gouvernement différente?

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

- Les élèves analysent les articles de la Confédération et remplissent le tableau [Examen des les Articles de la Confédération](#) dans lequel ils identifient les pouvoirs accordés au gouvernement de l'État ou au gouvernement national. Reprendre les réponses écrites pour les noter.
- Les élèves remplissent le tableau [Faiblesses des Articles de la Confédération](#) et évaluent pourquoi ils sont inefficaces. Reprendre les réponses écrites pour les noter.
- Les élèves répondent aux questions et examinent les points de vue d'Alexander Hamilton, Robert Morris et George Washington sur les raisons pour lesquelles les articles de la Confédération étaient inefficaces à l'aide du tableau [Perspectives sur Articles de la Confédération](#). Reprendre les réponses écrites pour les noter.

Grade 7 Fiche pédagogique: Articles de la Confédération

Unité un: La Nouvelle République, Sujet un: Articles de la Confédération

Objectif de la séquence: Les élèves analysent les faiblesses des articles de la Confédération et discutent des raisons pour lesquelles les articles de la Confédération sont rejetés par les délégués à la Convention constitutionnelle et remplacés par une nouvelle constitution.

Durée suggérée de la séquence: 4 séances

Matériel: [Les Articles de la Confédération et d'Union Perpétuelle - 1777](#) ; Examen des Articles de la Confédération organisateur graphique ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Articles de la Confédération](#) ; Faiblesses des Articles de la Confédération organisateur graphique ([vierge](#) et [complété](#)) ; [les Pères Fondateurs et les défauts des Articles de la Confédération 1780-1787 - Lettres \(Extraits\)](#) ; Perspectives sur les Articles de la Confédération organisateur graphique ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence:

1. Dire : « Après avoir signé la Déclaration d'indépendance, la nouvelle nation doit décider d'une nouvelle forme de gouvernement. La jeune nation crée les articles de la Confédération, qui donnent un cadre pour le gouvernement national. Dans la leçon d'aujourd'hui, vous allez analyser les articles de la Confédération. Après avoir examiné les sources primaires et secondaires, vous devrez identifier et expliquer pourquoi les articles de la Confédération sont une forme de gouvernement faible, et expliquer pourquoi la nouvelle nation veut changer sa structure gouvernementale. Notre but est d'expliquer comment une nouvelle nation forme son identité. »
2. Diviser la classe en paires en utilisant une routine de classe établie.
3. Demander aux élèves de décrire ce qu'ils pensent être la forme de gouvernement parfaite pour la nouvelle nation. Au fur et à mesure que les élèves proposent des formes possibles de gouvernement, écrire leurs réponses au tableau. Mener une discussion de classe sur les raisons pour lesquelles la nouvelle nation a besoin d'une nouvelle forme de gouvernement après s'être séparée de l'Angleterre. Questions possibles :
 - a. Sous quel type de gouvernement les colonies étaient-elles contrôlées par les Britanniques ?
 - b. Pourquoi la nouvelle nation veut-elle une forme de gouvernement différente ?
4. Après avoir discuté de la nécessité d'un nouveau gouvernement après la déclaration d'indépendance, distribuer [Les Articles de la Confédération et d'Union Perpétuelle - 1777](#) et [Examen des Articles de la Confédération](#).
5. Lire [Les Articles de la Confédération et d'Union Perpétuelle - 1777](#) à voix haute avec les élèves en classe (ATTENTION : il n'est pas nécessaire de lire l'intégralité du document, les enseignants doivent sélectionner des extraits à lire). Les élèves peuvent également alterner la lecture en classe. En lisant le texte des Articles de la Confédération, demander aux élèves de noter les idées et les pouvoirs principaux accordés en vertu des Articles de la Confédération sur une feuille de papier séparée. Montrer un exemple en utilisant l'article II, qui explique que tous les États conservent « la souveraineté, la liberté et l'indépendance, et tous les pouvoirs, juridictions et droits, qui ne sont pas expressément délégués par cette confédération aux États-Unis ». Donner aux élèves l'occasion d'écrire leurs propres notes pendant la lecture.
6. Lire les instructions ou demander à un élève de lire les instructions de l'[Examen des Articles de la Confédération organisateur graphique](#): gouvernement national. Utilisez les lettres suivantes pour identifier qui avait le pouvoir. E = Pouvoir de l'État ; N = Puissance nationale.

Revenir à [Grade 7 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

7. Modèle pour les élèves comment compléter le premier exemple - "Fiscalité". (Le pouvoir de l'État)
8. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour compléter l'[Examen des Articles de la Confédération](#) (15 à 20 minutes).
9. Mener une discussion de classe sur les différences entre les pouvoirs de l'État et les pouvoirs nationaux. Les questions possibles incluent :
 - a. Selon vous, quels problèmes vont surgir à cause des articles de la Confédération ?
 - b. Pourquoi les États ont-ils voulu garder le pouvoir de lever des impôts ?
 - c. Pourquoi les États voulaient-ils avoir le pouvoir de désigner leurs propres représentants ?
10. Lorsque vous posez les questions ci-dessus aux élèves, activez les connaissances préalables. Aidez les élèves à faire les liens entre les politiques coloniales britanniques de l'unité 1 et les articles de la Confédération qui ont été rédigés pour éviter trop d'impôts et s'assurer que chaque État était représenté.
11. Diviser la classe en petits groupes en utilisant une routine de classe établie.
12. Fournir aux élèves une copie de [Articles de la Confédération](#) et [Faiblesses des Articles de la Confédération](#).
13. Demander aux élèves de lire et d'annoter le texte avec leur groupe. Encourager les élèves à souligner, surligner ou noter au moins trois faiblesses des articles de la Confédération dans le tableau [Faiblesses des Articles de la Confédération](#).
14. Une fois que les élèves ont terminé [Faiblesses des Articles de la Confédération](#), donner un temps raisonnable (4 à 6 minutes) pour discuter de leurs réponses avec leur groupe afin qu'ils puissent comprendre comment les articles de la Confédération ont été inefficaces. De plus, de petits groupes peuvent se réunir pour approfondir et mieux comprendre les articles de la Confédération.
15. Mener une discussion pour vérifier si les élèves comprennent les idées principales des articles de la Confédération. Après avoir vérifié verbalement les réponses des élèves, mener une discussion en classe pour faire comprendre aux élèves les articles de la Confédération. Questions possibles :
 - a. Pourquoi les articles de la Confédération ont-ils été choisis comme premier gouvernement national des colonies ?
 - b. En quoi les articles de la Confédération ont-ils été inefficaces?
 - c. Quelles étaient les principales faiblesses des articles de la Confédération ? Pourquoi?
 - d. Comment le nouveau gouvernement pourrait-il modifier les articles de la Confédération ?
 - e. Pourquoi pensez-vous que les auteurs des articles de la Confédération ont spécifiquement omis de prévoir un président ?
 - f. Sous le régime des articles de la Confédération, en quoi les pouvoirs des États diffèrent-ils de ceux du gouvernement national
16. Dire : « Maintenant que vous avez identifié les forces et les faiblesses des articles de la Confédération, nous allons nous lancer dans une activité de puzzle pour évaluer les points de vue des Pères Fondateurs sur les articles de la Confédération. Il est important de considérer diverses perspectives lorsque vous développez votre raisonnement sur la façon dont une nation établit son identité.»
17. Diviser la classe en trois groupes en utilisant une routine de classe établie.
18. Fournir aux élèves l'accès à [les Pères Fondateurs et les défauts des Articles de la Confédération 1780-1787 - Lettres \(Extraits\)](#) par America in Class du National Humanities Center avec une copie du document [Perspectives sur les Articles de la Confédération](#).

19. Attribuer une lettre à chaque groupe:
- [Alexander Hamilton à James Duane, 13 septembre 1787 p. 1](#)
 - [Robert Morris à John Hanson, président du Congrès, 11 février 1782 p. 2](#)
 - [George Washington au révérend William Gordon, 8 juillet 1783 p. 3](#)
20. Demander aux élèves de lire et d'annoter le texte.
Encourager les élèves à souligner, mettre en évidence ou écrire certaines des idées principales exprimées par l'auteur dans le tableau ci-dessous.
21. Demander aux élèves de lire la lettre qui leur a été attribuée avec leur groupe et de travailler ensemble pour résumer les principales idées exprimées par chaque auteur.
22. Montrer comment remplir le [tableau des Faiblesse des Articles de la Confédération](#) pour la lettre de leur groupe.
Demander aux élèves de suivre les étapes suivantes :
- Demander aux élèves d'écrire le point de vue de l'auteur/les idées importantes et les détails du texte dans la colonne de gauche. Les élèves doivent dire, d'après l'auteur, en quoi les articles de la Confédération sont inefficaces et pourquoi ils doivent être remplacés, par exemple (1) comment les articles de la Confédération ont établi un gouvernement national faible ; (2) le gouvernement central (Congrès) n'a pas le pouvoir de lever des fonds pour faire fonctionner efficacement la nouvelle nation ; (3) la nouvelle nation ne peut pas survivre sans un gouvernement national plus fort.
 - Demander aux élèves d'écrire leurs réponses aux questions directrices.
 - Par exemple, Hamilton dans la lettre 1 exprime l'idée suivante : les articles ont été créés à une époque de « liberté excessive », ce qui a empêché de nombreuses discussions sur l'impact des articles sur le nouveau pays ; Dans la lettre 2, Robert Morris exprime son inquiétude quant à la stabilité financière du nouveau pays qui n'a pas le pouvoir d'augmenter les impôts et les recettes, et quant à la méfiance entre les différents États ; Dans la lettre 3, Washington souligne que le pays ne peut survivre à moins que le Congrès ne dispose de « pouvoirs adéquats pour les objectifs généraux » de fonctionnement du gouvernement.
 - Demander aux élèves d'analyser comment les faiblesses des articles de la Confédération ont affecté différentes parties de la nouvelle nation. Par exemple, les élèves devraient mentionner comment l'économie a été affectée parce que le Congrès n'avait pas le pouvoir d'augmenter les impôts.
23. Compléter le puzzle en permettant à un expert de chaque groupe de partager les parties les plus importantes de la lettre de leur groupe.
24. Après le puzzle, mener une discussion pour vérifier si les élèves comprennent le point de vue de chaque fondateur. Après avoir vérifié verbalement les réponses des élèves, mener une discussion en classe pour faire comprendre aux élèves les arguments contre les articles de la Confédération. Questions possibles :
- Quels exemples les auteurs fournissent-ils que les articles de la Confédération sont inefficaces ?
 - En quoi les articles de la Confédération sont inefficaces ?
 - Qu'est-ce que Washington considère comme la plus grande faiblesse des articles de la Confédération ? Pourquoi ? Utilisez des éléments de preuves dans le texte.
 - Comment Alexander Hamilton qualifie-t-il la rédaction des articles de la Confédération ?

Les Articles de la Confédération et d'Union Perpétuelle - 1777

A tous ceux à qui viendront ces Présents, nous les délégués soussignés des États portant nos noms, envoyons nos salutations.

Considérant que les délégués des États-Unis d'Amérique, réunis en Congrès, ont, le 15 novembre de l'année de notre Seigneur mille sept cent soixante-dix-sept et la deuxième année de l'indépendance de l'Amérique, convenu de certains articles de la Confédération et de d'Union perpétuelle entre les États du New-hampshire, Massachusetts-bay, Rhode Island et des Plantations de Providenc,, Connecticut, New York, New Jersey, Pennsylvanie, Delaware, Maryland, Virginie, Caroline du Nord, Caroline du Sud et Géorgie dans les termes suivants, à savoir. « Articles de la Confédération et d'Union perpétuelle entre les États du New-Hampshire, du Massachusetts-Bay, du Rhode Island et des plantations de Providence, du Connecticut, de New-York, du New-Jersey, de la Pennsylvanie, du Delaware, du Maryland, de la Virginie, de la Caroline du Nord, de la Caroline du Sud et Géorgie".

Article I.

Le Stile de cette confédération sera « les États-Unis d'Amérique ».

Article II.

Chaque État conserve sa souveraineté, sa liberté et son indépendance, ainsi que tout pouvoir, juridiction et droit qui ne sont pas expressément délégués par la présente confédération aux États-Unis réunis en congrès.

Article III.

Lesdits États entrent solidairement dans une alliance d'amitié les uns avec les autres, pour leur défense commune, la sécurité de leurs libertés, et leur bien-être mutuel et général, s'engageant à se prêter assistance, contre toute force ou attaque dirigée contre eux, ou l'un d'eux, en raison de la religion, de la souveraineté, du commerce ou de tout autre prétexte.

Article IV.

Afin de mieux assurer et perpétuer l'amitié et les relations mutuelles entre les peuples des différents États de cette union, les habitants libres de chacun de ces États, à l'exception des pauvres, des vagabonds et des fugitifs de la justice, auront droit à tous les privilèges et immunités des citoyens libres dans les différents États ; et le peuple de chaque État aura libre entrée et sortie vers et depuis tout autre État, et y jouira de tous les privilèges du commerce et de l'échange, sous réserve des mêmes droits, impositions et restrictions que les habitants de celui-ci respectivement, pourvu que cette restriction ne s'étende pas au point d'empêcher le déplacement de biens importés dans un État, vers tout autre État dont le propriétaire est un habitant ; pourvu aussi qu'aucune imposition, aucun droit ou aucune restriction ne soit imposé par un État sur les biens des États-Unis, ou de l'un d'eux. Si une personne coupable ou accusée de trahison, de crime ou d'autre délit grave dans un État quelconque, fuit la justice et est trouvée dans l'un des États-Unis, elle sera, à la demande du gouverneur ou du pouvoir exécutif de l'État d'où elle s'est enfuie, livrée et renvoyée dans l'État ayant juridiction sur

son délit. La pleine foi et le crédit seront accordés dans chacun de ces États aux registres, actes et procédures judiciaires des tribunaux et magistrats de chaque autre État.

Article V.

Pour une gestion plus commode des intérêts généraux des États-Unis, des délégués seront nommés chaque année de la manière prescrite par la législature de chaque État, pour se réunir en Congrès le premier lundi de novembre, de chaque année, avec un pouvoir réservé à chaque État de rappeler ses délégués, ou l'un d'entre eux, à tout moment au cours de l'année, et d'en envoyer d'autres à leur place, pour le reste de l'année.

Aucun État ne sera représenté au Congrès par moins de deux, ni par plus de sept membres ; et personne ne pourra être délégué pendant plus de trois ans au cours d'un mandat de six ans ; et aucune personne, en tant que délégué, ne sera capable d'occuper un poste aux États-Unis, pour lequel lui-même, ou une autre personne à son profit, reçoit un salaire, des honoraires ou des émoluments de quelque nature que ce soit.

Chaque État doit maintenir ses propres délégués dans une réunion des États, et pendant qu'ils agissent en tant que membres du comité des États. Lors de la détermination des questions aux États-Unis au Congrès réuni, chaque État dispose d'une voix.

La liberté d'expression et de débat au Congrès ne doit pas être contestée ou remise en question dans un tribunal ou un lieu en dehors du Congrès, et les membres du Congrès doivent être protégés en leur personne contre les arrestations et les emprisonnements, pendant la durée de leur aller et retour, et participation au congrès, sauf en cas de trahison, de crime ou de violation de la paix.

Article VI.

Aucun État, sans le consentement des États-Unis réunis en congrès, ne pourra envoyer ou recevoir d'ambassade, ni ne conclura d'accord de conférence, d'alliance ou de traité avec un prince, un roi ou un État ; et aucune personne détenant un poste lucratif ou de confiance sous les États-Unis, ou l'un d'entre eux, n'acceptera de cadeau, d'émolument, de poste ou de titre de quelque nature que ce soit de la part d'un roi, d'un prince ou État étranger ; ni les États-Unis réunis en congrès, ni aucun d'entre eux, n'accorderont de titre de noblesse.

Ni deux États ni plus de deux ne pourront conclure de traité, de confédération ou d'alliance quelconque entre eux, sans le consentement des États-Unis réunis en congrès, spécifiant avec précision les fins pour lesquelles celui-ci doit être conclu et sa durée.

Aucun État ne doit imposer d'impôts ou de devoirs susceptibles d'interférer avec les stipulations des traités conclus par les États-Unis en congrès réunis avec un roi, un prince ou un État, en vertu de traités déjà proposés par le congrès, aux cours de France et Espagne.

Aucun navire de guerre ne sera entretenu en temps de paix par un État, à l'exception du nombre seulement qui sera jugé nécessaire par les États-Unis réunis en congrès, pour la défense de cet État ou de son commerce ; aucun corps de forces ne sera maintenu par un État, en temps de paix, si ce n'est le nombre jugé nécessaire par les États-Unis réunis en congrès, pour garnir les forts nécessaires à la défense de cet État ; mais chaque État maintiendra toujours une milice

Revenir à [Grade 7 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

bien réglée et disciplinée, suffisamment armée et équipée, et fournira et aura constamment prêt à l'emploi, dans les magasins publics, un nombre adéquat de pièces de campagne et de tentes, et une quantité appropriée d'armes, de munitions et d'équipement de camp. Aucun État ne s'engagera dans une guerre sans le consentement des États-Unis réunis en congrès, à moins que cet État ne soit effectivement envahi par des ennemis, ou n'ait reçu un certain avis d'une résolution formée par une nation d'Indiens pour envahir cet État, et le danger est si imminent qu'il n'admet pas de délai jusqu'à ce que les États-Unis réunis en congrès puissent être consultés : aucun État n'accordera de commissions à aucun navire ou vaisseau de guerre, ni de lettres de marque ou de représailles, sauf après une déclaration de guerre par les États-Unis réunis en congrès, et alors seulement contre le royaume ou l'État et ses sujets contre lesquels la guerre a été ainsi déclarée, et selon les règlements qui seront établis par les États-Unis réunis en congrès, à moins que cet État ne soit infestés de pirates, auquel cas des navires de guerre peuvent être aménagés pour cette occasion, et conservés aussi longtemps que le danger persistera, ou jusqu'à ce que les États-Unis réunis en congrès en déterminent autrement.

Article VII.

Lorsque des forces terrestres sont levées par un État pour la défense commune, tous les officiers ayant le rang de colonel ou un rang inférieur, seront nommés par la législature de chaque État respectivement, par lequel ces forces seront levées, ou de la manière que tel État décidera, et toutes les vacances seront comblées par l'État qui a procédé en premier lieu à la nomination.

Article VIII.

Toutes les charges de guerre et toutes les autres dépenses qui seront engagées pour la défense commune ou le bien-être général, et autorisées par les États-Unis réunis en congrès, seront défrayées par un trésor commun, qui sera approvisionné par les divers États en proportion à la valeur de toutes les terres dans chaque État, accordées ou arpentées pour une personne, telles que ces terres et les bâtiments et améliorations qui s'y trouvent seront estimés selon le principe que les États-Unis réunis en congrès prescriront et établiront de temps à autre.

Les impôts pour payer cette proportion seront établis et levés par l'autorité et la direction des législatures des divers États dans le délai convenu par les États-Unis réunis en congrès.

Article IX.

Les États-Unis réunis en congrès auront le droit et le pouvoir exclusifs de décider de la paix et de la guerre, sauf dans les cas mentionnés au sixième article — d'envoyer et de recevoir des ambassadeurs — de conclure des traités et des alliances, à condition qu'il ne soit pas conclu de traité de commerce par lequel le pouvoir législatif des États respectifs serait empêché d'imposer aux étrangers des taxes et des droits tels que ceux auxquels leur propre peuple est soumis, ou d'interdire l'exportation ou l'importation de toute espèce de marchandises ou de marchandises, quelle qu'elle soit, d'établir des règles pour décider dans tous les cas, quelles captures sur terre ou sur l'eau seront légales, et de quelle manière les prises acquises par les forces terrestres ou navales au service des États-Unis seront divisées ou appropriées — d'accorder des lettres de marque et des représailles en temps de paix — de nommer des tribunaux pour juger les pirateries et crimes commis en haute mer et d'établir des tribunaux pour recevoir et déterminer définitivement les appels dans tous les cas de captures, à condition qu'aucun membre du Congrès ne soit nommé juge de l'un de ces tribunaux.

Revenir à [Grade 7 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

Les États-Unis réunis en congrès seront également le dernier recours en appel dans tous les litiges et différends subsistant actuellement ou pouvant survenir ultérieurement entre deux ou plusieurs États concernant la frontière, la juridiction ou toute autre cause quelle qu'elle soit ; cette autorité doit toujours être exercée de la manière suivante. Chaque fois que l'autorité législative ou exécutive ou l'agent légal d'un État en conflit avec un autre présentera une pétition au congrès énonçant l'affaire en question et demandant une audience, un avis en sera donné par ordre du congrès à l'autorité législative ou exécutive de l'autre État du litige, et un jour sera assigné pour la comparution des parties par leurs agents légaux, qui seront alors chargés de nommer d'un commun accord, des commissaires ou des juges pour constituer un tribunal pour entendre et trancher l'affaire en question : mais s'ils ne peuvent pas se mettre d'accord, le congrès nommera trois personnes de chacun des États-Unis, et de la liste de ces personnes, chaque partie en rayera alternativement une, les pétitionnaires commençant, jusqu'à ce que le nombre soit réduit à treize ; et à partir de ce nombre, pas moins de sept, ni plus de neuf noms selon les directives du congrès, seront tirés au sort en présence du congrès, et les personnes dont les noms seront tirés ainsi ou cinq d'entre elles seront des commissaires ou juges, d'entendre et de trancher définitivement la controverse, de sorte que la majorité des juges qui entendront la cause seront toujours d'accord sur la décision : et si l'une ou l'autre des parties néglige d'assister au jour fixé, sans en indiquer les raisons, que le congrès devra juger suffisantes, ou étant présent refuse de rayer les noms, le congrès procédera à la nomination de trois personnes de chaque état, et le secrétaire du congrès rayera les personnes au nom de cette partie absente ou qui refuse de le faire ; et le jugement et la sentence du tribunal à nommer, de la manière préalablement prescrite, seront définitifs et concluants ; et si l'une des parties refuse de se soumettre à l'autorité d'un tel tribunal, ou de comparaître ou de défendre sa demande ou sa cause, le tribunal devra néanmoins prononcer une sentence ou un jugement, qui sera également définitif et décisif, le jugement ou sentence et autres actes étant dans les deux cas transmis au congrès, et déposés parmi les actes du congrès pour la sécurité des parties intéressées : pourvu que tout commissaire, avant de siéger en jugement, prête serment qui sera administré par l'un des les juges de la cour suprême ou supérieure de l'État, où la cause sera jugée, « d'entendre bel et bien et de trancher l'affaire en question, selon le meilleur de son jugement, sans faveur, affection ou espoir de récompense : » pourvu également qu'aucun État ne soit privé de territoire au profit des États-Unis.

Toutes les controverses concernant le droit privé du sol revendiqué sous différentes concessions de deux ou plusieurs États, dont les juridictions peuvent concerner ces terres, et les États qui ont passé de telles concessions sont ajustés, lesdites concessions ou l'une d'entre elles étant en même temps réclamées avoir son origine antérieure à un tel règlement de juridiction, sur la requête de l'une ou l'autre des parties au congrès des États-Unis, sera définitivement déterminé aussi près que possible de la même manière qu'il est prescrit auparavant pour trancher les différends concernant la juridiction territoriale entre différents États .

Les États-Unis réunis en congrès auront également le droit et le pouvoir exclusifs et exclusifs de régler l'alliage et la valeur des pièces frappées par leur propre autorité ou par celle des États respectifs — fixant l'étalon des poids et mesures dans tous les États-Unis — régler le commerce et gérer toutes les affaires avec les Indiens, non membres d'aucun des États, à condition que le droit législatif d'un État dans ses propres limites ne soit pas enfreint ou violé - établir ou régler des bureaux de poste d'un État à un autre, dans tout les états-unis, et exigeant un tel affranchissement sur les papiers passant par le même que peut être nécessaire pour défrayer les dépenses dudit bureau - nommant tous les officiers des forces terrestres, au service des états-unis, à l'exception des officiers régimentaires - nommant tous les officiers des forces navales, et la commission de tous les officiers quel qu'il soit au service des

États-Unis - établissant des règles pour le gouvernement et la réglementation de t il a dit les forces terrestres et navales, et la direction de leurs opérations.

Les États-Unis réunis en congrès auront le pouvoir de nommer un comité, de siéger pendant les vacances du congrès, d'être dénommé « un comité des États » et de se composer d'un délégué de chaque État ; et de nommer les autres comités et officiers civils qui peuvent être nécessaires pour gérer les affaires générales des États-Unis sous leur direction - de nommer l'un d'entre eux pour présider, à condition qu'aucune personne ne soit autorisée à exercer la fonction de président plus de un an pour toute période de trois ans ; pour déterminer les sommes d'argent nécessaires à lever pour le service des États-Unis, et pour s'approprier et appliquer les mêmes pour couvrir les dépenses publiques pour emprunter de l'argent, ou émettre des factures sur le crédit des États-Unis, transmettant chaque semestre à les états respectifs un compte des sommes d'argent ainsi empruntées ou émises, — pour construire et équiper une marine — pour s'entendre sur le nombre de forces terrestres, et pour faire des réquisitions de chaque état pour son quota, en proportion du nombre de blancs habitants dans un tel état; cette réquisition sera obligatoire, et sur quoi la législature de chaque État nommera les officiers du régiment, lèvera les hommes et les vêtements, les armera et les équipera d'une manière militaire, aux frais des États-Unis ; et les officiers et hommes ainsi vêtus, armés et raillés marcheront vers le lieu désigné, et dans le délai convenu par les États-Unis réunis en congrès : Mais si les États-Unis réunis en congrès doivent, compte tenu des circonstances, juger approprié que l'État ne devrait pas lever d'hommes, ou devrait lever un nombre inférieur à son quota, et que tout autre État devrait lever un nombre d'hommes supérieur à son quota, ce nombre supplémentaire doit être levé, officier, vêtu, armé et équipé de la même manière que le quota d'un tel État, à moins que la législature de cet État juge qu'un tel nombre supplémentaire ne peut pas être épargné en toute sécurité, auquel cas ils doivent lever un officier, vêtir, armer et équiper autant d'un tel nombre supplémentaire que ils jugent qu'ils peuvent être épargnés en toute sécurité. Et les officiers et les hommes ainsi vêtus, armés et équipés, marcheront vers le lieu désigné, et dans le délai convenu par les États-Unis réunis en congrès.

Les États-Unis réunis en congrès ne doivent jamais s'engager dans une guerre, ni accorder de lettres de marque et de représailles en temps de paix, ni conclure de traités ou d'alliances, ni battre monnaie, ni en régler la valeur, ni déterminer les sommes et dépenses nécessaires. pour la défense et le bien-être des États-Unis, ou de l'un d'entre eux, ni émettre des billets, ni emprunter de l'argent sur le crédit des États-Unis, ni de l'argent approprié, ni convenir du nombre de navires de guerre, à construire ou à acheter, ou le nombre de forces de terre ou de mer à lever, ni nommer un commandant en chef de l'armée ou de la marine, à moins que neuf États n'y consentent : ni une question sur aucun autre point, à l'exception d'un ajournement de jour en jour, ne sera déterminée , à moins que par les votes d'une majorité des États-Unis réunis en congrès.

Le congrès des États-Unis aura le pouvoir de s'ajourner à n'importe quel moment de l'année et à n'importe quel endroit aux États-Unis, de sorte qu'aucune période d'ajournement ne soit plus longue que l'espace de six mois, et publiera le Journal de leurs délibérations mensuellement, à l'exception des parties de celles-ci concernant des traités, des alliances ou des opérations militaires, qui, selon leur jugement, exigent le secret ; et les oui et les non des délégués de chaque état sur toute question seront inscrits dans le Journal, lorsqu'il sera souhaité par un délégué ; et les délégués d'un État, ou l'un d'entre eux, à sa demande, recevront une transcription dudit Journal, à l'exception des parties ci-dessus exceptées, à déposer devant les législatures des différents États.

Article X.

Le comité des États, ou l'un quelconque d'entre eux, sera autorisé à exécuter, pendant les vacances du congrès, tels des pouvoirs du congrès que les États-Unis réunis en congrès, avec le consentement de neuf États, devront de temps à autre penser opportun de les revêtir ; pourvu qu'aucun pouvoir ne soit délégué audit comité, pour l'exercice duquel, par les articles de la confédération, la voix de neuf États réunis au congrès des États-Unis est requise.

Article XI.

Le Canada adhérant à cette confédération, et se joignant aux mesures des États-Unis, sera admis dans, et aura droit à tous les avantages de cette union ; mais aucune autre colonie ne sera admise dans la même, à moins que cette admission ne soit acceptée par neuf États.

Article XII.

Toutes les lettres de crédit émises, les sommes empruntées et les dettes contractées par, ou sous l'autorité du congrès, avant l'assemblée des États-Unis, en vertu de la présente confédération, seront considérées et considérées comme une charge contre les États-Unis, pour paiement et satisfaction dont lesdits États-Unis, et la foi publique sont solennellement engagés.

Article XIII.

Chaque État se conformera aux déterminations des États-Unis réunis en congrès, sur toutes les questions qui leur sont soumises par cette confédération. Et les articles de cette confédération seront inviolablement observés par chaque état, et l'union sera perpétuelle ; et aucune modification ne sera apportée à aucun d'entre eux à aucun moment ci-après ; à moins qu'une telle modification ne soit convenue dans un congrès des États-Unis, et soit ensuite confirmée par les législatures de chaque État.

Et Attendu qu'il a plu au Grand Gouverneur du Monde d'incliner le cœur des législatures que nous représentons respectivement au Congrès, d'approuver et de nous autoriser à ratifier lesdits articles de confédération et d'union perpétuelle. Sachez que nous les délégués soussignés, en vertu du pouvoir et de l'autorité qui nous sont donnés à cet effet, faisons par les présentes, au nom et au nom de nos constituants respectifs, ratifier et confirmer pleinement et entièrement chacun des lesdits articles de confédération et d'union perpétuelle, et tous et singulièrement les matières et les choses qui y sont contenues : toutes les questions qui, par ladite confédération, leur sont soumises. Et que les articles en seront inviolablement observés par les États que nous représentons respectivement, et que l'union sera perpétuelle.

En foi de quoi nous avons apposé nos mains au Congrès. Fait à Philadelphie, dans l'État de Pennsylvanie, le neuf juillet de l'an de grâce mil sept cent soixante-dix-huit, et la troisième année de l'indépendance de l'Amérique.

De la part de et au nom de l'État de New Hampshire:

- Josiah Bartlett
- John Wentworth. Juin; 8 août, 1778

De la part de et au nom de l'État de Rhode-Island et Providence Plantations:

- William Ellery
- Henry Marchant
- John Collins

De la part de et au nom de l'État de New York:

- Jas Duane
- Fra: Lewis
- Wm Duer
- Gouver Morris

De la part de et au nom de l'État de Pennsylvania:

- Robert Morris
- Daniel Roberdeau
- Jon. Bayard Smith
- William Clingan
- Joseph Reed; 22 Juillet, 1778

De la part de et au nom de l'État de Maryland:

- John Hanson; 1 March, 1781
- Daniel Carroll, do.

De la part de et au nom de l'État de la Caroline du Nord:

- John Penn; 21 juillet, 1778
- Corns Harnett
- Jno Williams

De la part de et au nom de l'État de Georgie:

- Jno Walton; 24 Juillet, 1778
- Edwd Telfair
- Edwd Langworthy

De la part de et au nom de l'État de Massachusetts Bay:

- John Hancock
- Samuel Adams
- Elbridge Gerry
- Francis Dana

Revenir à [Grade 7 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

- James Lovell
- Samuel Holten

De la part de et au nom de l'État de Connecticut:

- Roger Sherman
- Samuel Huntington
- Oliver Wolcott
- Titus Hosmer
- Andrew Adams

De la part de et au nom de l'État de New Jersey, 26 Novembre, 1778:

- Jno Witherspoon
- Nathl Scudder

De la part de et au nom de l'État de Delaware:

- Thos McKean; 22 Février, 1779
- John Dickinson; 5 Mai, 1779
- Nicholas Van Dyke

De la part de et au nom de l'État de Virginie:

- Richard Henry Lee
- John Banister
- Thomas Adams
- Jno Harvie
- Francis Lightfoot Lee

De la part de et au nom de l'État de Caroline du Sud:

- Henry Laurens
- William Henry Drayton
- Jno Mathews
- Richd Hutson
- Thos Heyward, juin.

This text is in the public domain.

Examen des Articles de la Confédération

Consignes: Après avoir lu des extraits des Articles de la Confédération et de l'Union perpétuelle - 1777, déterminez si le pouvoir énuméré ci-dessous a été accordé au gouvernement de l'État ou au gouvernement national. Utilisez les lettres suivantes pour identifier qui avait le pouvoir.

E = gouvernement de l'État

N = gouvernement national

Pouvoir	Gouvernement de l'État ou National	Article/Position
Fiscalité		
Défense militaire		
Rédiger les traités		
Imposer la loi		
Articles modifiés de la Confédération		
Créer les tribunaux		
Financer les militaires		
Nommer les représentants		
Régler les différends entre États		

Sur la base des informations du tableau ci-dessus, quels sont certains des problèmes politiques, sociaux et économiques qui pourraient survenir au cours des articles de la Confédération ?

Examen des Articles de la Confédération (complété)

Consignes: Après avoir lu des extraits des Articles de la Confédération et de l'Union perpétuelle - 1777, déterminez si le pouvoir énuméré ci-dessous a été accordé au gouvernement de l'État ou au gouvernement national. Utilisez les lettres suivantes pour identifier qui avait le pouvoir.

E = gouvernement de l'État

N = gouvernement national

Pouvoir	Gouvernement de l'État ou National	Article/Position
Fiscalité	E	Article IX
Défense militaire	N	Article IX
Rédiger les traités	N	Article XI
Imposer la loi	E	Article IV
Articles modifiés de la Confédération	E	Article X
Créer les tribunaux	E	Article IV/Article IX
Financer l'armée	E	Article VIII
Nommer les représentants	E	Article V
Régler les différends entre États	N	Article IX

En se basant sur les informations du tableau ci-dessus, quels sont certains des problèmes politiques, sociaux et économiques qui pourraient survenir au cours des articles de la Confédération ?

Le plus gros problème soulevé par les articles de la Confédération est le manque d'argent pour soutenir le nouveau gouvernement. Tous les impôts sont approuvés et collectés par chaque État, mais ils refusent de fournir l'argent. Un autre problème est que les États ont la plupart du pouvoir et forment un partenariat plutôt que de former un gouvernement central en charge des États.

Articles de la Confédération¹⁹

Pendant la création des constitutions des États, le Congrès Continental continue à se réunir en tant qu'entité politique générale. En dépit d'être le gouvernement central, c'est une confédération faible et le pouvoir le plus important est détenu par les États individuellement. En 1777, les membres du Congrès réalisent qu'ils ont besoin de règles écrites claires sur leur organisation. En conséquence, les **ARTICLES DE LA CONFÉDÉRATION** sont rédigés et adoptés par le Congrès en novembre.

Cette première « constitution » nationale pour les États-Unis n'est pas particulièrement innovante et met principalement sous forme écrite le fonctionnement du Congrès depuis 1775.

Même si les articles sont des propositions plutôt modestes, ils ne sont pas ratifiés par tous les États avant 1781. Cela est accompli en grande partie parce que les dangers de la guerre exigent une plus grande coopération.

L'objectif du gouvernement central est clairement énoncé dans les articles. Le Congrès a le contrôle de la diplomatie, de la création

monétaire, de la résolution des controverses entre les différents États et, plus

important encore, de la coordination de l'effort de guerre. L'action la plus importante du Congrès continental est probablement la création et le maintien de l'armée continentale. Même dans ce domaine, cependant, le pouvoir du gouvernement central est assez limité. Alors que le Congrès peut demander aux États de fournir des ressources et des effectifs spécifiques pour l'armée, il n'est pas autorisé à forcer les États à obéir à la demande d'aide du gouvernement central.

L'organisation du **CONGRÈS** elle-même démontre la primauté du pouvoir de l'État. Chaque État dispose d'une voix. Neuf des treize États doivent soutenir une loi pour qu'elle soit promulguée. De plus, toute modification des articles eux-mêmes nécessiterait un accord unanime. Dans la "**RÈGLE**

UN ÉTAT, UN VOTE", la souveraineté de l'État occupe une place primordiale, même au sein du gouvernement national. En outre, l'ensemble du gouvernement national est entièrement composé du Congrès monocaméral (une seule entité) sans organisation exécutive ni judiciaire.



Les billets en papiers émis par le Congrès Continental sont nommés "Continental." N'étant pas adossés à l'or ou l'argent, la monnaie ne parvient pas à garder sa valeur, et l'expression "ne pas valoir un Continental" se répand.



¹⁹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/14b.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/14b.asp>.

Le pouvoir limité du Congrès national est particulièrement clair sur les questions monétaires. Sans surprise, étant donné que les causes de la Révolution étaient centrées sur l'opposition aux impôts injustes, le gouvernement central n'a pas le pouvoir d'obtenir ses propres revenus par l'impôt. Tout ce qu'il peut faire est de demander aux États de lui donner l'argent nécessaire pour diriger le gouvernement et faire la guerre. En 1780, alors que l'issue de la guerre est encore très incertaine, le gouvernement central est à court d'argent et est en **FAILLITE**. En conséquence, la monnaie en papier émise est fondamentalement sans valeur.

ROBERT MORRIS, qui devient le surintendant des finances du Congrès en 1781, propose une solution. Morris étend le pouvoir gouvernemental existant et obtient des privilèges spéciaux pour la **BANQUE D'AMÉRIQUE DU NORD** dans le but de stabiliser la valeur de la monnaie en papier émise par le Congrès. Ses actions vont au-delà des pouvoirs limités accordés au gouvernement national par les articles de la Confédération, mais il réussit à limiter l'inflation galopante et à restaurer la stabilité fiscale du gouvernement national.

Organigramme des faiblesses des articles de la Confédération

Faiblesse	Description de la faiblesse	Pourquoi ?
Faiblesse 1		
Faiblesse 2		
Faiblesse 3		
Faiblesse 4		
Faiblesse 5		

Organigramme des faiblesses des articles de la Confédération (complété)

Faiblesse	Description de la faiblesse	Pourquoi?
Faiblesse 1	gouvernement limité	Le gouvernement/Congrès national est responsable des affaires étrangères, de l'impression d'argent et de l'entretien de l'armée ; cependant, il n'a pas le pouvoir de taxer les États ou de collecter des fonds pour s'acquitter de ces fonctions.
Faiblesse 2	une branche du gouvernement/une chambre parlementaire	Il n'y a aucun moyen de s'assurer que le gouvernement agisse au nom des États ; personne n'est responsable.
Faiblesse 3	pas de système judiciaire/système judiciaire/uniquement les tribunaux étatiques	Le gouvernement central est faible et contrôlé par les États. Les États maintiennent leur indépendance.
Faiblesse 4	pas de chef/président	Il n'y a pas de pouvoir exécutif pour faire appliquer les lois.
Faiblesse 5	pouvoir détenu par les États	Il faut trop d'États pour changer les lois ou amender les articles.

Perspectives sur les Articles of Confédération

Auteur	Point de Vue	Questions directrices	Réponses
<p>Alexander Hamilton</p>		<p>Quelle est, selon Hamilton, la plus grande faiblesse des articles de la Confédération ?</p>	
<p>Robert Morris</p>		<p>Quel impact les articles de la Confédération ont-ils eu sur l'économie de la nouvelle nation ?</p>	
<p>George Washington</p>		<p>Qu'est ce que pense Washington qu'il arrivera à la nouvelle nation si les faiblesses des articles de la Confédération ne sont pas corrigées ?</p>	

Perspectives sur les Articles of Confédération (complété)

Auteur	Point de Vue	Questions directrices	Réponses
Alexander Hamilton	<ul style="list-style-type: none"> Les articles ont été créés à une époque de « liberté excessive », ce qui a empêché de nombreuses discussions sur l'impact des articles sur le nouveau pays. La confédération n'est pas capable de gouverner le pays. 	Quelle est, selon Hamilton, la plus grande faiblesse des articles de la Confédération ?	Hamilton pense que la plus grande faiblesse des articles de la Confédération est le manque de pouvoir du Congrès sur les États.
Robert Morris	<ul style="list-style-type: none"> Le nouveau pays ne peut pas atteindre la stabilité financière sans pouvoir augmenter les impôts et les recettes. Le Congrès ne peut pas forcer les États à envoyer de l'argent pour soutenir le pays. 	Quel impact les articles de la Confédération ont-ils eu sur l'économie de la nouvelle nation ?	Morris estime que le Congrès ne peut pas s'acquitter des devoirs qui lui sont confiés par les articles de la Confédération parce qu'ils ne peuvent pas collecter de fonds ni forcer les États à envoyer de l'argent au gouvernement central.
George Washington	<ul style="list-style-type: none"> Le pays ne peut survivre que si le Congrès se voit conférer des « pouvoirs adéquats aux objectifs généraux » de fonctionnement du gouvernement. 	Qu'est ce que pense Washington qu'il arrivera à la nouvelle nation si les faiblesses des articles de la Confédération ne sont pas corrigées ?	Washington estime que le pays ne peut pas survivre sans le soutien des États et du gouvernement central.

Sujet deux: Création de la Constitution (7.1.1-5; 7.2.3-4; 7.6.1; 7.6.4; 7.7.1; 7.8.1-9; 7.9.2-3; 7.10.1-5; 7.11.2-3)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves explorent la création de la Constitution des États-Unis et du système de gouvernement en examinant les défis sociaux, économiques et politiques qui ont conduit à la nouvelle constitution afin de comprendre comment une nation établit son identité.

Durée suggérée de la séquence : 10 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Les difficultés auxquelles la nouvelle nation fait face](#)

Pour réfléchir sur ces questions :

- Pourquoi les articles de la Confédération étaient-ils inefficaces pour résoudre les problèmes économiques de la nouvelle nation ?
- Quelles ont été les principales controverses de la Convention constitutionnelle et comment ont-elles été traitées ?
- Comment le type de gouvernement créé par la Constitution reflète-t-il notre compréhension de l'identité américaine des débuts ?
- Pourquoi la Constitution a-t-elle été écrite et comment des points de vue contradictoires ont-ils influencé le développement du gouvernement américain ?

Auxquelles les élèves répondent à travers cette évaluation :

- Les élèves répondent aux questions et complètent un [Organisateur graphique problèmes rencontrés par la nouvelle nation](#) sur les défis sociaux, économiques et politiques auxquels la nouvelle nation est confrontée. Ramasser et noter.
- Les élèves utilisent [La Révolte de Shays: polycopié 5](#) questions clés pour documenter comment l'événement a convaincu les pères fondateurs d'écrire une nouvelle constitution. Ramasser et noter.
- Les élèves remplissent un [Organisateur graphique perspectives sur la Révolte de Shays](#) et écrivent un article de point de vue historique sur la révolte de Shays.
- Les élèves font des recherches sur les Pères Fondateurs et créent une page de réseau social des pères fondateurs.
- Les élèves comparent et opposent les articles de la Confédération et de la Constitution en remplissant un [Organisateur graphique Le nouveau gouvernement national](#).

Grade 7 Fiche pédagogique: Défis auxquels fait face la nouvelle nation

Unité deux: La Nouvelle République, Sujet deux : Création de la Constitution

Objectif de la séquence: Les élèves examinent les défis sociaux, économiques et politiques qui ont conduit à la nouvelle constitution.

Durée suggérée de la séquence: 7 séances

Matériel: [La crise économique de 1780](#) ; [Problèmes économiques et de politique étrangère](#) ; [La tyrannie de la majorité](#) ; Organisateur graphique problèmes rencontrés par la nouvelle nation ([blank](#) and [completed](#)) ; [Shays' Rébellion](#) ; La Révolte de Shays': Les 5 questions clés ([vierge](#) and [complété](#)) ; [George Washington discute de la rébellion de Shays et de la prochaine convention constitutionnelle, 1787](#) ; [Lettre à Henry Knox à propos de la rébellion de Shays](#) ; [Thomas Jefferson à William Smith](#) ; [Extraits de la lettre à James Madison de Thomas Jefferson, 20 décembre 1787](#) ; Points de vues sur la Révolte de Shays ([vierge](#) and [complété](#)) ; [Les problématiques difficiles](#) ; [La constitution à travers le compromis](#) ; Le Nouveau Gouvernement National ([vierge](#) and [complété](#))

Déroulement de la séquence:

1. Dire : « Dans la dernière tâche d'instruction, vous avez appris les faiblesses des articles de la Confédération. En vertu des articles, le gouvernement national n'avait pas le pouvoir de taxer les États ou de collecter des fonds pour s'acquitter de leurs fonctions. Il a créé un gouvernement central faible et ne contenait pas de président ou de système judiciaire national. Alors que le Congrès avait le pouvoir de réglementer le commerce, ils étaient à la merci des États pour fournir de l'argent pour faire fonctionner le gouvernement. En vertu des articles, la plupart des pouvoirs étaient détenus par les États. Au fur et à mesure que le jeune pays progresse après la guerre d'indépendance, de nombreux problèmes internes dans le pays ont forcé la nouvelle nation à reconsidérer sa forme de gouvernement.
2. Diviser la classe en petits groupes en utilisant une routine de classe établie.
3. Demander aux élèves de décrire par écrit les types de problèmes sociaux, économiques et politiques qui ont pu survenir pour la jeune nation après la guerre d'Indépendance. Encourager les élèves à énumérer au moins deux problèmes différents auxquels la nation a pu être confrontée. Par exemple, guider les élèves à identifier à la fois les problèmes économiques internes et les problèmes externes liés aux relations avec les gouvernements étrangers et le commerce. Les questions possibles à poser incluent :
 - a. Pourquoi les gouvernements étrangers seraient-ils sceptiques quant au commerce avec la nouvelle nation ?
 - b. Pourquoi la nouvelle nation était-elle endettée après la guerre d'indépendance ?
4. Mener une lecture du [jigsaw](#) de diverses sources sur les problèmes rencontrés par la nouvelle nation.
5. Diviser la classe en petits groupes en utilisant une routine de classe établie. Établir ce groupe en tant que groupes « d'origine » des élèves.
6. Attribuer chaque élève des groupes « d'origine » à un groupe d'experts. Se référer au [jigsaw](#) d'une page si nécessaire.
7. Remettre aux élèves une copie de [La crise économique de 1780](#) et l'accès à [Problèmes économiques et de politique étrangère](#) et [La tyrannie de la majorité](#) de Digital History.

Revenir à [Grade 7 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

8. Attribuer aux élèves des groupes d'experts qui correspondent au texte sélectionné. Par exemple, réunissez les élèves chargés d'analyser [La crise économique de 1780](#) en un seul groupe d'experts. Expliquer aux élèves qu'ils seront chargés d'enseigner l'un des textes assignés à leur groupe d'origine.
9. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été assigné avec leur groupe. Encourager les élèves à souligner, mettre en évidence ou écrire les problèmes sociaux, économiques et politiques du texte sur l'[Organisateur graphique problèmes rencontrés par la nouvelle nation](#) en lisant. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour les détails à l'appui. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte de leur devoir et remplir l'organisateur graphique (20 à 25 minutes).
10. Une fois que les élèves ont terminé le devoir de lecture et l'[Organisateur graphique problèmes rencontrés par la nouvelle nation](#), demander aux élèves de retourner dans leur groupe d'appartenance.
11. Après être retournés dans leur groupe d'origine, accorder aux élèves plus de temps pour examiner leurs preuves textuelles et les détails à l'appui avec leur groupe afin de mieux comprendre leurs notes et de déterminer la meilleure façon de partager leurs informations pendant la discussion en classe.
12. Faire participer les élèves dans une discussion en classe complète sur les problèmes sociaux, politiques et économiques auxquels les États-Unis sont confrontés après la révolution. Questions possibles :
 - a. Quels ont été certains des problèmes auxquels les États-Unis ont été confrontés après la révolution ?
 - b. Pourquoi la nouvelle nation était-elle incapable de résoudre ses problèmes économiques en utilisant les articles de la Confédération ?
 - c. Comment les problèmes économiques aux États-Unis ont-ils affecté le commerce avec d'autres nations?
13. Dire : « Plus tôt dans cette tâche pédagogique, vous avez découvert les problèmes sociaux, économiques et politiques auxquels les États-Unis sont confrontés après la Révolution américaine. Les problèmes auxquels la jeune nation était confrontée n'étaient pas faciles à résoudre en vertu des articles. La nouvelle nation était sensible à la rébellion interne”.
14. Diviser la classe en paires en utilisant une routine de classe établie.
15. Demander aux élèves de prédire comment les problèmes sociaux, économiques et politiques finiront par forcer l'Amérique à changer sa forme de gouvernement. Encourager les élèves à prévoir ce qui pourrait arriver si le Congrès de la Confédération ne travaille pas à résoudre les problèmes internes et externes qui ont surgi depuis la fin de la révolution. Questions possibles :
 - a. Décrire comment vous pourriez résoudre les problèmes économiques aux États-Unis pendant cette période.
 - b. Selon vous, qui a le plus souffert des problèmes économiques ?
16. Permettre aux élèves d'accéder à [Shays' Rébellion](#) par Rahul Tilva de MountVernon.org et une copie du [La Révolte de Shays': Les 5 questions clés](#).
17. Demander aux élèves de lire [Shays' Rébellion](#) avec leur partenaire. Encourager les élèves à noter les idées principales et les détails à l'appui du texte sur l'[Organisateur graphique perspectives sur la Révolte de Shays](#) en lisant. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour les détails à l'appui. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte de leur devoir et remplir l'organisateur graphique de 5 W (20 à 25 minutes).
18. Une fois que les élèves ont terminé leur lecture, accorder aux élèves plus de temps pour revoir leurs preuves textuelles et les détails à l'appui avec leur partenaire afin de mieux comprendre leurs notes et de déterminer la meilleure façon de partager leurs informations pendant la discussion en classe.

19. Faire participer les élèves dans une discussion en classe complète sur les problèmes sociaux, politiques et économiques auxquels les États-Unis sont confrontés après la révolution. Questions possibles :
- Pourquoi la révolte de Shays s'est-elle produite ?
 - Était-il possible pour le Congrès de la Confédération ou l'État du Massachusetts d'empêcher la rébellion ? Expliquez votre réponse.
 - Pourquoi la révolte de Shays est-elle importante ?
 - Pensez-vous que les actions de Daniel Shays et d'autres agriculteurs étaient justifiées ? Expliquez votre réponse en utilisant des preuves textuelles.
20. Dire : « Au cours de cette tâche pédagogique, vous avez appris comment les articles de la Confédération ont entraîné des problèmes sociaux, économiques et politiques aux États-Unis. De plus, vous avez appris que la dette de la guerre d'indépendance a causé de graves difficultés économiques à de nombreuses personnes. Ces difficultés économiques ont finalement conduit à une rébellion dans le Massachusetts. La révolte de Shays a eu un impact profond sur de nombreux dirigeants américains. Après la rébellion, de nombreux dirigeants ont commencé à réclamer un nouveau gouvernement aux États-Unis. Thomas Jefferson et George Washington ont offert des points de vue contrastés sur la révolte.
21. Départager la classe en petits groupes en utilisant une routine de classe établie et donner à chaque groupe l'accès à l'une des sources suivantes :
- Groupe 1: [George Washington discute de la rébellion de Shays' et de la prochaine convention constitutionnelle, 1787](#) de Gilder Lehrman
 - Groupe 2: [Lettre à Henry Knox à propos de la rébellion de Shays'](#) de Digital History
 - Groupe 3: [Thomas Jefferson à William Smith](#) de Library of Congress
 - Groupe 4: [Extraits de la lettre à James Madison de Thomas Jefferson, 20 décembre 1787](#) de Founders Online
22. Fournir aux élèves une copie vierge de l'[Organisateur graphique perspectives sur la Révolte de Shays](#).
23. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été assigné avec leur groupe. Encourager les élèves à souligner, mettre en évidence ou écrire le point de vue de l'auteur sur la révolte de Shays à partir du texte sur la [Organisateur graphique perspectives sur la Révolte de Shays](#) en lisant. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour les détails à l'appui. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte de leur devoir et remplir l'organisateur graphique (20 à 25 minutes).
24. Une fois leur lecture terminée, laisser aux élèves plus de temps pour revoir leurs preuves textuelles et les détails à l'appui avec leur groupe afin de mieux comprendre leurs notes et de déterminer la meilleure façon de partager leurs informations pendant la discussion en classe.
25. Mener une discussion sur le point de vue de Washington et Jefferson sur la révolte de Shays. Questions possibles :
- Quel était le point de vue de Jefferson ? Expliquez en utilisant des citations directes du texte.
 - Quel était le point de vue de Washington ? Expliquez en utilisant des citations directes du texte.
 - Qui a un argument le plus convaincant et pourquoi ? Utilisez des preuves tirées des textes pour étayer votre affirmation.
26. Dire : «Après la révolte de Shays, de nombreux dirigeants influents en Amérique ont réalisé que les articles de la Confédération étaient inefficaces pour faire fonctionner le gouvernement des États-Unis. Tout au long de la leçon

- suyvante, vous apprendrez pourquoi les fondateurs pensaient qu'une nouvelle constitution était nécessaire et vous identifieriez l'objectif principal de la révision des articles de la Confédération”.
27. Fournir aux élèves une copie de [Les problématiques difficiles](#).
 28. Diviser la classe en paires en utilisant une routine de classe établie.
 29. Demander aux élèves de lire et d'examiner [Les problématiques difficiles](#) avec leur partenaire, en soulignant, en surlignant ou en écrivant les défis à la Convention constitutionnelle.
 30. Mener une discussion pour vérifier si les élèves comprennent la source. Les élèves doivent se concentrer sur des idées et des détails importants du texte, tels que (1) les fondateurs ont décidé de réécrire complètement les articles de la Confédération et de créer un nouveau gouvernement au lieu de simplement réviser la forme de gouvernement existante ; (2) le nouveau gouvernement placerait le pouvoir du gouvernement central au-dessus de celui des gouvernements des États ; (3) le nouveau gouvernement comprendrait trois branches distinctes du gouvernement au lieu d'une; (4) la représentation au sein du gouvernement représenterait à la fois les grands et les petits États ; (5) le rôle que jouerait le compromis dans l'avenir de la Convention constitutionnelle. Questions possibles :
 - a. Quelles étaient certaines des principales différences entre les articles de la Confédération et la nouvelle forme de gouvernement proposée à la Convention constitutionnelle ?
 - b. En quoi le plan du New Jersey était-il différent du plan Virginia ?
 - c. Quel rôle le compromis a-t-il joué à la Convention constitutionnelle ?
 - d. Pourquoi la représentation était-elle si importante pour les petits États ?
 31. Écrire le mot « compromis » sur le tableau en classe. Demander aux élèves de définir le compromis dans leurs propres mots et de fournir des exemples de compromis. Compromis - un règlement des différends par des concessions mutuelles ; un accord conclu par l'ajustement de revendications, de principes, etc. contradictoires ou opposés, par la modification réciproque des demandes.
 32. Fournir aux élèves une copie de [La Constitution à travers le compromis](#).
 33. Enseigner aux élèves à lire de façon autonome [La Constitution à travers le compromis](#). Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les compromis de la Convention constitutionnelle. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour les détails à l'appui. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte de leur devoir et compléter le [Organisateur graphique Le nouveau gouvernement national](#) (20 à 25 minutes).
 34. Diviser la classe en paires en utilisant une routine de classe établie.
 35. Demander aux groupes partenaires de relire la source et de résumer en quoi la nouvelle constitution était différente des articles de la Confédération.
 36. Fournir à chaque groupe une copie de l'[Organisateur graphique Le nouveau gouvernement national](#). Demander aux élèves de compléter l'organisateur graphique en comparant et en contrastant les articles de la Confédération et la nouvelle Constitution.
 37. Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes en lisant le texte : « Quels problèmes ont été résolus par ce nouveau gouvernement et quels problèmes subsistent ? »
 38. De plus, les élèves doivent se concentrer sur des idées et des détails importants du texte, tels que (1) les délégués ont utilisé le compromis pour résoudre de nombreux problèmes lors de la convention constitutionnelle; (2) les délégués ont créé une nouvelle forme de gouvernement avec un gouvernement central fort et de multiples

branches ; (3) la représentation au gouvernement serait basée sur la population; (4) le nouveau gouvernement comprenait un pouvoir exécutif fort et un nouveau système judiciaire.

39. Les élèves devraient également aborder les faiblesses trouvées dans la nouvelle constitution, telles que (1) le compromis sur l'esclavage et la représentation au gouvernement ; (2) les différences entre les grands et les petits États sur le gouvernement central.
40. Une fois que les élèves ont terminé l'organisateur graphique, faire participer les élèves dans une discussion en classe entière sur les points forts du nouveau gouvernement national. Les questions directrices possibles comprennent :
- a. Quel rôle le compromis a-t-il joué dans la création du nouveau gouvernement national ?
 - b. Quelles sont les différences entre la nouvelle constitution et les articles de la Confédération ?
 - c. Pourquoi la représentation au sein du nouveau gouvernement était-elle si importante pour les petits États ?
 - d. Comment les délégués ont-ils résolu le problème de la représentation dans le nouveau gouvernement ?
 - e. Comment les délégués ont-ils résolu le problème de l'esclavage dans le nouveau gouvernement ?
 - f. Pourquoi un gouvernement national plus fort était-il important pour les délégués de la convention constitutionnelle ?
 - g. Pourquoi les délégués pensaient-ils que la division du gouvernement en trois branches aiderait à résoudre bon nombre des problèmes politiques et économiques créés par les articles de la Confédération ?
 - h. Quelles sont certaines des faiblesses du nouveau gouvernement?

La Crise Économique de 1780²⁰

Les problèmes économiques rencontrés par le Congrès ont profondément touché la vie de la plupart des Américains dans les années 1780. La guerre a perturbé une grande partie de l'économie américaine. En haute mer, la MARINE BRITANNIQUE avait une grande supériorité et a détruit la plupart des navires américains, paralysant le flux du commerce. Sur terre, où les deux armées volaient régulièrement les fermes locales pour trouver de la nourriture, les agriculteurs ont énormément souffert.

Lorsque les combats prirent fin en 1781, l'économie était en ruine. Les exportations vers la Grande-Bretagne étaient restreintes. De plus, la loi britannique interdisait le commerce avec les dernières COLONIES SUCRIÈRES britanniques dans les Caraïbes. Ainsi, deux sources principales de commerce de l'ère coloniale ont été éliminées. Un flot d'importations britanniques bon marché qui se vendaient moins cher que des produits comparables fabriqués aux États-Unis a aggravé la crise économique d'après-guerre. Enfin, le niveau élevé d'endettement contracté par les États pour financer l'effort de guerre a aggravé la CRISE ÉCONOMIQUE en contribuant à alimenter une inflation rapide.



La traite d'esclaves suivait une route triangulaire entre l'Europe, l'Afrique et les Amériques. Les biens européens comme le tissu et les armes étaient échangés pour des esclaves en Afrique, qui étaient transportés aux Amériques pour travailler dans les plantations. Les productions des plantations, comme le sucre et le tabac, étaient alors envoyés vers l'Europe pour y être vendues.



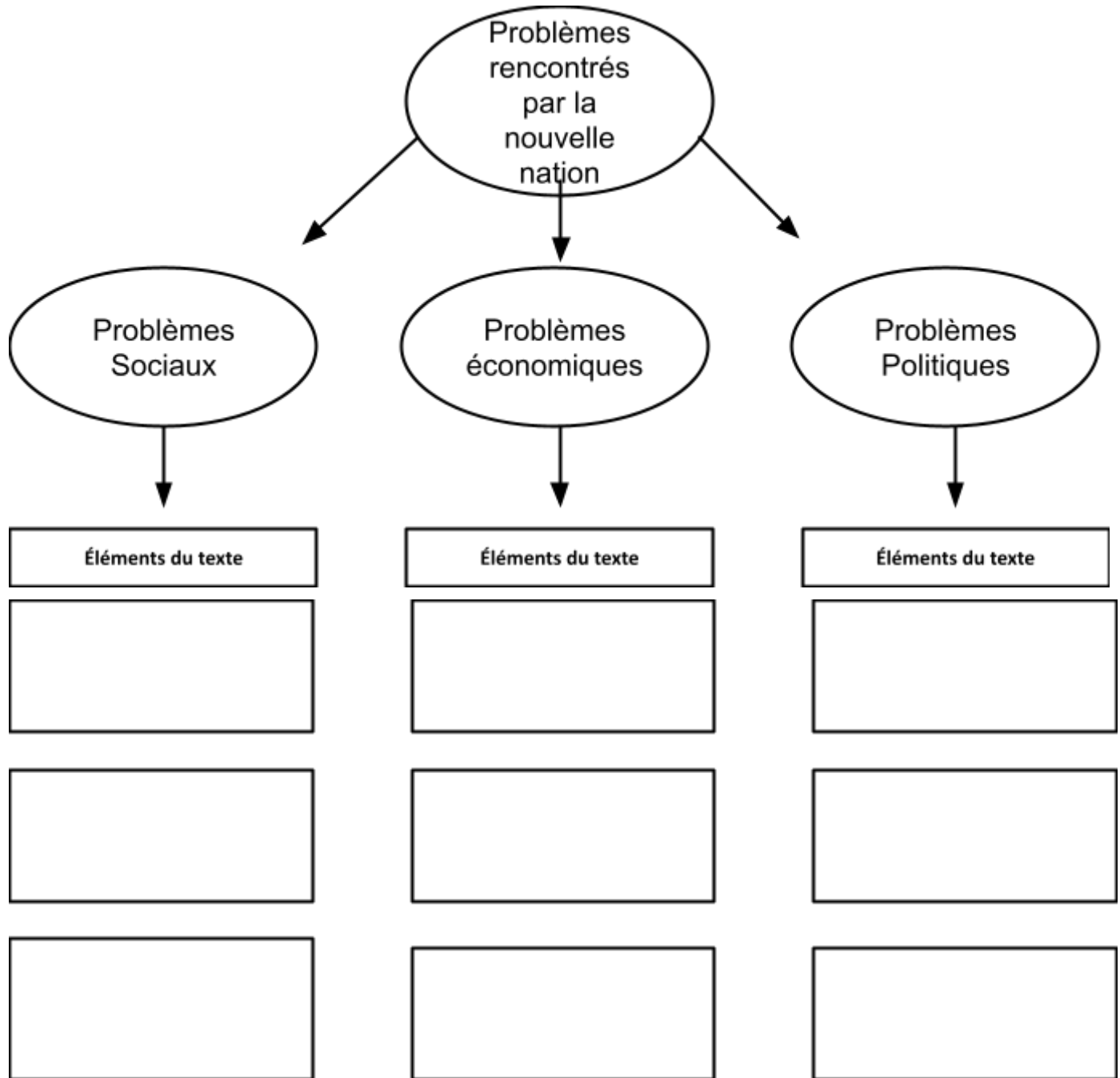
Il y avait 32 canons sur le pont inférieur du navire Her Majesty's Ship Victory, chacun manié par une équipe de 6 hommes. La Guerre d'Indépendance Américaine, comme l'appellent les Britanniques, est le premier combat de guerre pour ce navire.

Cependant, la gamme de lois favorables aux débiteurs adoptées par les législatures des États dans les années 1780 a scandalisé ceux qui s'attendaient à être payés par les débiteurs, ainsi que les conservateurs politiques. La controverse politique sur ce qui était la politique économique la plus appropriée s'est approfondie et s'est approchée d'un point critique. Comme l'a noté James Madison de Virginie, les luttes politiques étaient principalement entre « la classe avec et [la] classe sans propriété ». Au moment où les gouvernements républicains s'étaient formés et avaient repensé le sens du gouvernement populaire, la crise économique menaçait leur avenir.

²⁰ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/14d.asp>.

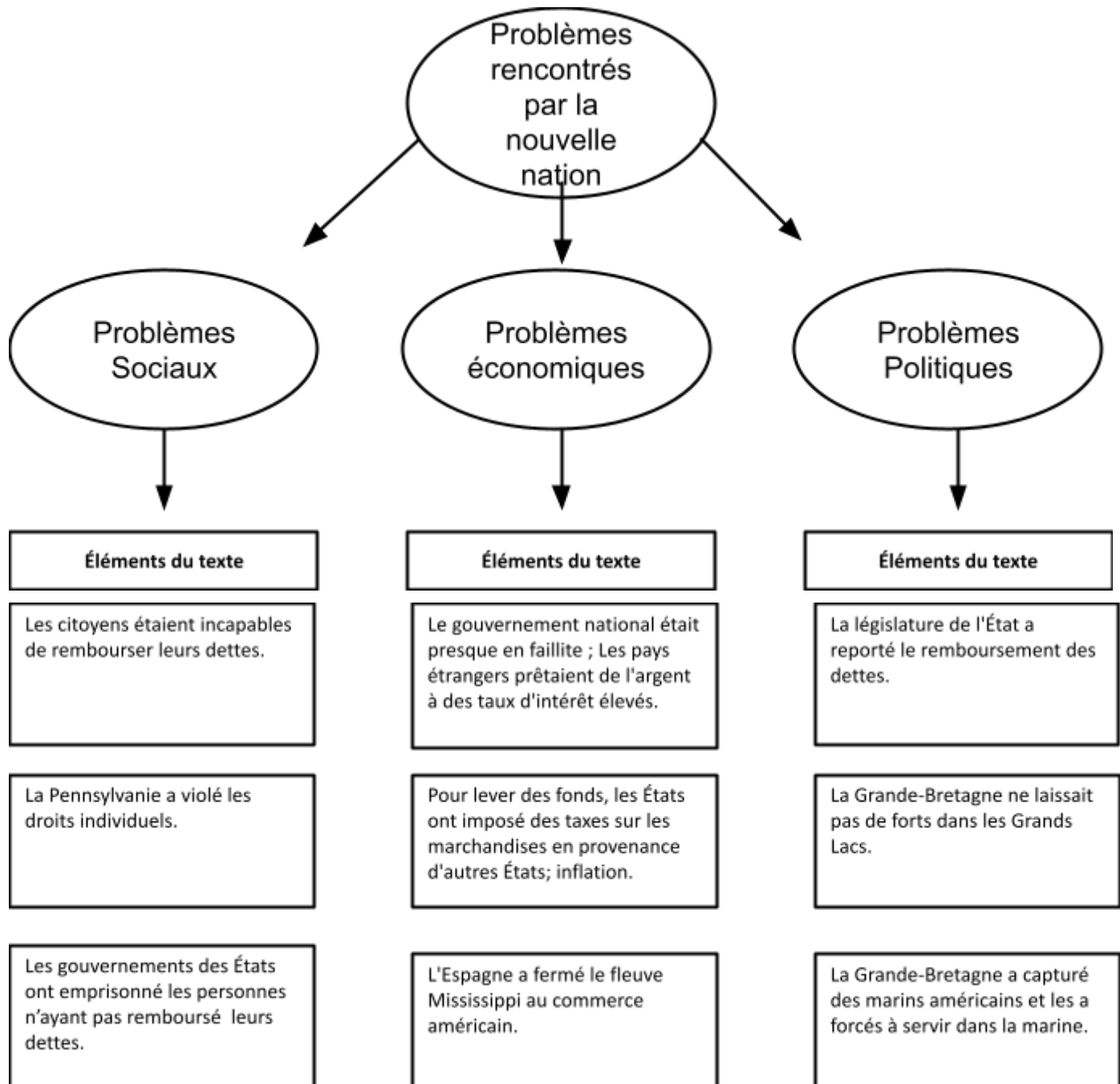
Problèmes rencontrés par la nouvelle nation

Consignes: À l'aide d'informations textuelles provenant des sources, identifiez les problèmes auxquels la nouvelle nation est confrontée. Une fois que vous avez identifié les problèmes, fournissez les détails à l'appui du texte.



Problèmes rencontrés par la nouvelle nation

Consignes: À l'aide d'informations textuelles provenant des sources, identifiez les problèmes auxquels la nouvelle nation est confrontée. Une fois que vous avez identifié les problèmes, fournissez les détails à l'appui du texte.



La Révolte de Shay's: Les 5 questions clés

Qui était impliqué dans la révolte de Shays ?	
Quel était le problème?	
A quand remonte la révolte ?	
Où était la révolte ?	
Pourquoi la révolte a-t-elle eu lieu ?	
Comment le gouvernement du Massachusetts a-t-il réagi ?	
Pourquoi la révolte de Shays était-elle importante pour l'histoire de l'Amérique ? Qu'a-t-elle montré au sujet de notre jeune pays?	

La Révolte de Shay's: Les 5 questions clés (complété)

Qui était impliqué dans la révolte de Shays ?	Daniel Shays; agriculteurs du Massachusetts
Quel était le problème?	Les anciens vétérans et citoyens de la guerre d'indépendance étaient incapables de rembourser leurs dettes parce que le pays était presque en faillite après la guerre ; les pays étrangers et les banques appliquaient des taux d'intérêt élevés et les calendriers de paiement étaient impossibles à respecter.
A quand remonte la révolte ?	1786-1787
Où était la révolte ?	Massachusetts
Pourquoi la révolte a-t-elle eu lieu ?	La législature de l'État n'a répondu à aucune des nombreuses pétitions qu'elle avait reçues concernant l'allègement de la dette.
Comment le gouvernement du Massachusetts a-t-il réagi ?	Le gouverneur du Massachusetts, James Bowdoin, mobilisa une force de 1 200 miliciens pour contrer Shays. L'armée était dirigée par l'ancien général de l'armée continentale Benjamin Lincoln et financée par des marchands privés.
Pourquoi la révolte de Shays était-elle importante pour l'histoire de l'Amérique ? Qu'a-t-elle montré au sujet de notre jeune pays?	
<p>La révolte de Shays a été l'un des événements les plus importants de l'histoire américaine. Elle a attiré l'attention de nos pères fondateurs sur bon nombre des problèmes sociaux, politiques et économiques auxquels le pays fut confronté. Bien que l'événement soit considéré comme une contestation violente, elle a montré à de nombreuses personnes dans le pays qu'ils pouvaient avoir un impact afin de changer le gouvernement. Cela a également aidé la population à réaliser qu'ils peuvent provoquer des changements sans avoir recours à la violence.</p>	

Points de vues sur la Révolte de Shays

Auteur	Point de vue	Questions directrices	Réponses
George Washington		<p>Comment Washington considère-t-il la révolte de Shays ?</p> <p>Selon Washington, quelle image l'Europe a-t-elle des États-Unis après la révolte de Shays ?</p>	
Thomas Jefferson		<p>Comment Jefferson voit-il la révolte de Shays ?</p> <p>Que pense Jefferson de la révolte ?</p>	

Points de vues sur la Révolte de Shays (complété)

Auteur	Point de vue	Questions Directrices	Réponses
George Washington	<p>Washington n'est pas en faveur d'une rébellion ouverte ; il pense qu'il en résultera une guerre s'il continue.</p> <p>Washington sent que le temps de la révolte approche et que les États doivent faire quelque chose pour empêcher une autre guerre.</p>	<p>Comment Washington considère-t-il la révolte de Shays ?</p> <p>Selon Washington, quelle image l'Europe a-t-elle des États-Unis après la révolte de Shays ?</p>	<p>Washington pense que les États doivent arrêter la révolte de Shays.</p> <p>Washington pense que les pays européens considéreront que l'Amérique se ridiculise d'avoir continué à se rebeller après avoir remporté l'indépendance.</p>
Thomas Jefferson	<p>Jefferson croit que les rébellions sont bonnes et maintiennent l'honnêteté du gouvernement.</p> <p>Il a l'impression que les ministres européens mentent sur la situation actuelle de l'Amérique pour reconquérir les colonies.</p>	<p>Comment Jefferson voit-il la révolte de Shays ?</p> <p>Que pense Jefferson de la révolte ?</p>	<p>Jefferson est en faveur de la révolte.</p> <p>Il est cité comme disant "l'arbre de la liberté doit être rafraîchi de temps en temps avec le sang des patriotes et des tyrans".</p>

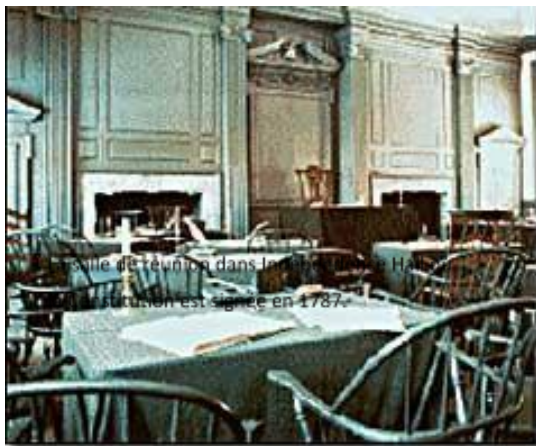
Les problèmes difficiles²¹

Malgré la vision et le statut communs qui liaient la plupart des délégués à la Convention de Philadelphie, il n'existait aucune voie évidente pour réviser les articles de la Confédération afin de construire un gouvernement central plus fort. La réunion a commencé par décider de plusieurs questions de procédure importantes qui n'étaient pas controversées et qui ont considérablement façonné le fonctionnement de la Convention. Tout d'abord, George Washington est élu président. Ils ont également décidé de maintenir la précédente règle de vote suivie par le Congrès où chaque État a une voix. Ils conviennent également de tenir leurs réunions en secret.

Il n'y aura pas d'accès public aux discussions de la Convention et les délégués ont convenu de ne pas discuter de questions avec la PRESSE. Les délégués ont estimé que le secret leur permettrait d'explorer les questions avec plus d'honnêteté qu'il ne serait possible si tout ce qu'ils disaient devenait public.

En fait, le public ne sait presque rien des débats réels de la Convention jusqu'à ce que les notes de James Madison à ce sujet soient publiées après sa mort dans les années 1840.

Les délégués prennent aussi une décision finale, cruciale et radicale, sur la manière de gérer la Convention. Ils acceptent d'aller au-delà des instructions du Congrès en envisageant non seulement des révisions des articles de la Confédération, mais d'essayer de construire un tout nouveau cadre national.



Le décor est maintenant planté pour James Madison, le mieux préparé et le plus influent des délégués à la Convention de Philadelphie. Sa proposition, maintenant connue sous le nom de PLAN DE VIRGINIE, appelle à un gouvernement central fort avec trois éléments distincts.

Premièrement, il place clairement la SUPRÉMATIE NATIONALE au-dessus de la souveraineté de l'État.

Deuxièmement, ce gouvernement central renforcé a une relation étroite avec le peuple, qui pourra voter directement pour certains dirigeants nationaux.

²¹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/15c.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/15c.asp>.

Troisièmement, Madison propose que le GOUVERNEMENT CENTRAL soit composé de trois branches distinctes : une LÉGISLATURE BICAMÉRALE, un pouvoir EXÉCUTIF et un pouvoir JUDICIAIRE. La chambre basse de la législature serait élue directement par le peuple, puis la chambre basse élirait la chambre haute. Ensemble, ils choisiraient l'exécutif et le judiciaire.

En faisant élire l'organe fondateur du gouvernement national proposé par le peuple en général, plutôt que par l'intermédiaire de ses législatures d'État, le gouvernement national resterait une république avec un lien direct avec les gens ordinaires même si elle élargissait son pouvoir.

Le PLAN DE VIRGINIE de Madison est audacieux et créatif. De plus, il établit un gouvernement central fort, que la plupart des délégués soutiennent. Néanmoins, il est rejeté à la Convention par l'opposition de délégués représentant des États peu peuplés..

Ces petits États verraient leur influence nationale considérablement réduite dans le passage proposé d'un État à une voix (comme dans les articles) au vote général pour la chambre législative inférieure où la population globale serait décisive.



Le plan de Virginie est inacceptable pour tous les petits États, qui ripostent avec une autre proposition, surnommée le PLAN DU NEW JERSEY, qui maintient davantage la façon dont le Congrès fonctionnait déjà en vertu des Articles. Ce plan prévoit une législature monocamérale en gardant la formule d'un vote par État.

Bien que la division entre les grands et les petits États (en réalité entre les États à forte population et à faible population) puisse sembler simpliste, c'était le principal obstacle que les délégués à la Convention devaient surmonter pour concevoir un gouvernement national plus fort, dont ils ont tous convenu qu'il était nécessaire.

Après de longs débats et un vote final serré, le plan de Virginie est accepté comme base de discussion. Cet accord pour poursuivre le débat est aussi un tournant majeur. Les délégués décident qu'ils doivent élaborer une nouvelle structure constitutionnelle pour remplacer les articles.

Il s'agit d'un changement si radical et d'un élargissement si important des instructions initiales du Congrès que deux délégués de New York quittent la réunion révoltés.

Les États pourraient-ils former une "union plus parfaite"?

La Constitution à travers le compromis²²

La "REPRÉSENTATION" est restée la question centrale de la Convention de Philadelphie. Quelle était la meilleure façon de déléguer l'autorité du peuple et des États à un gouvernement central renforcé ?

Après une discussion encore plus profondément divisée, une proposition avancée par des délégués du Connecticut (un État peu peuplé), a trouvé un compromis qui est approuvé de justesse. Ils suggèrent que les représentants de chaque chambre de la législature bicamérale proposée soient choisis par différents moyens. La CHAMBRE HAUTE (ou SÉNAT) refléterait l'importance de la souveraineté de l'État en incluant deux personnes de chaque État, quelle que soit sa taille. Pendant ce temps, la CHAMBRE BASSE (la CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS) aurait un nombre différent de représentants de chaque État déterminé par la population. La représentation serait ajustée tous les dix ans grâce à un recensement fédéral qui compterait chaque personne dans le pays.

En proposant une solution mixte qui équilibre la souveraineté de l'État et la souveraineté populaire liée à la population réelle, la Constitution a été forgée par ce qu'on appelle le COMPROMIS DU CONNECTICUT. À bien des égards, ce compromis a reflété une victoire pour les petits États, mais par rapport à leur domination au Congrès en vertu des articles de la Confédération, il est clair que la négociation a produit quelque chose que les petits et les grands États voulaient.

Cependant, d'autres problèmes majeurs devaient encore être résolus et, une fois de plus, un compromis s'imposait de part et d'autre. L'un des enjeux majeurs concernait les élections elles-mêmes. Qui aurait le droit de vote ? Les différentes constitutions des États avaient créé des règles différentes sur la quantité de propriété requise pour que les hommes blancs votent. Les délégués doivent trouver une solution qui peut satisfaire les personnes ayant de nombreuses idées différentes sur qui pourrait avoir le droit de voter (c'est-à-dire qui peut être un électeur).

Pour la chambre basse populaire, tout homme blanc qui paye des impôts peut voter. Ainsi, même ceux qui n'ont pas de propriété peuvent voter pour qui les représentera à la Chambre des représentants. Cela élargit l'électorat dans certains États. Pour rééquilibrer cet accès populaire au suffrage, les deux sénateurs de la chambre haute du gouvernement national sont élus par les



Roger Sherman est le seul homme à signer les 4 principaux documents Révolutionnaires : l'Association de 1774, la Déclaration d'Indépendance, les Articles de la Confédération, et la Constitution.

²² This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/15d.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/15d.asp>.



George Washington préside pendant la signature de la Constitution des Etats-Unis. Remarques : la célèbre chaise du "Soleil Levant" ("Rising Sun" chair) et l'encrier Syng (Syng ink stand).

LÉGISLATEURS DE L'ÉTAT. Enfin, le PRÉSIDENT (c'est-à-dire le pouvoir exécutif) sera élu au niveau de l'État par l'intermédiaire d'un COLLÈGE ÉLECTORAL dont le nombre reflète la représentation au sein de la législature.

Aux yeux d'aujourd'hui, le compromis constitutionnel le plus étonnant et le plus troublant des délégués concernait la question de l'esclavage. Certains délégués considèrent l'esclavage comme une institution maléfique et GEORGE MASON de Virginie a suggère même que la traite transatlantique des esclaves soit rendue illégale par les nouvelles règles nationales. Les délégués de Caroline du Sud et de Géorgie, où l'esclavage se développe rapidement à la fin du XVIIIe siècle, s'opposent violemment à cette restriction. Si des limitations à l'esclavage étaient proposées dans le cadre national, ils quitteraient la convention et s'opposeraient à son nouveau plan proposé pour un gouvernement central plus fort. Leur opposition farouche ne laisse aucune place au compromis et, par conséquent, la question de l'esclavage est traitée comme une question étroitement politique plutôt que morale.

Les délégués s'accordent qu'une union renforcée des États est plus importante que l'idéal révolutionnaire d'égalité. Il s'agit d'un compromis constitutionnel à la fois pragmatique et tragique, car il aurait peut-être été possible (comme le suggèrent les commentaires de George Mason) pour l'État esclavagiste de Virginie d'accepter certaines limitations de l'esclavage à ce stade.

La constitution proposée renforce le pouvoir des États esclavagistes à plusieurs égards. Par le biais de la «CLAUSE FUGITIVE», par exemple, les gouvernements des États libres sont tenus d'aider à récupérer les esclaves en fuite qui se sont échappés des États de leurs maîtres. Tout aussi troublante est la «FORMULE DES TROIS CINQUIÈMES» établie pour déterminer la représentation à la chambre basse de la législature. Les États esclavagistes veulent avoir un pouvoir politique supplémentaire basé sur le nombre d'êtres humains qu'ils détiennent comme esclaves. Les délégués d'États libres ne permettraient pas une manipulation aussi flagrante des principes politiques, mais le compromis inhumain qui en résulte signifie compter les personnes asservies comme les trois cinquièmes d'une personne libre pour calculer le nombre de personnes qu'un État peut élire à la Chambre des Représentants.



La traite d'esclaves a toujours été un sujet controversé dans l'histoire des Etats-Unis.

Après des mois d'été chauds et de débats difficiles à Philadelphie de mai à septembre 1787, les délégués élaborent de nouvelles règles pour un gouvernement central plus fort qui étend le pouvoir national bien au-delà de la portée des articles de la Confédération. La Constitution crée une législature nationale qui peut adopter la loi suprême du pays, augmenter les impôts et avoir un plus grand contrôle sur le commerce. Les règles proposées restreignent également les

Revenir à [Grade 7 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

actions de l'État, en particulier en ce qui concerne l'adoption de LOIS PRO-DÉBITEUR. Au terme du long processus de création du nouveau plan, trente-huit des quarante et un délégués restants manifestent leur soutien en signant le projet de Constitution. Ce petit groupe de personnalités nationales importantes crée un nouveau cadre majeur grâce à un travail acharné et à des compromis.

Maintenant, un autre défi les attend. Peuvent-ils convaincre le peuple des États que ce nouveau plan vaut la peine d'être accepté ?

Le Nouveau Gouvernement National

Points forts de la Constitution	Faiblesses des articles de la Confédération

Le Nouveau Gouvernement National (complété)

Points forts de la Constitution	Faiblesses des articles de la Confédération
Un gouvernement national fort	Gouvernements d'État/pouvoir forts avec les États
Trois branches du gouvernement	Une branche du gouvernement
Président/pouvoir exécutif	Pas de président
Cour suprême/Nouveau système judiciaire	Pas de système judiciaire
Représentation basée sur la population/Chaque État a 2 sénateurs	Tous les États ont 1 voix
Deux chambres au Congrès	1 chambre au Congrès

Sujet trois: Le Système Fédéral (7.1.1-5; 7.2.3-4; 7.6.1; 7.6.4; 7.7.1; 7.8.1-9; 7.9.2-3; 7.10.1-5; 7.11.2-3)

Connexions avec le contenu de l'unité:

Durée suggérée de la séquence: 15 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- [Le Système Fédéral](#)
- [Ratification et Déclaration des droits](#)

Pour réfléchir sur ces questions:

- Quel type de gouvernement la Constitution crée-t-elle et pourquoi ?
- Quels sont les buts et les principes du gouvernement dans une société ?
- Comment le pouvoir est-il divisé et partagé au sein du gouvernement des États-Unis (fédéral, local, étatique) ?
- Quels processus sont utilisés pour élire ou nommer des fonctionnaires fédéraux, créer des lois au niveau fédéral et amender la Constitution ?
- Pourquoi les anti-fédéralistes se sont-ils opposés à la Constitution ?
- Pourquoi les pères fondateurs ont-ils ajouté la Déclaration des droits à la Constitution ?
- Qu'est-ce qui a changé à la suite de la ratification de la Constitution américaine ?

Auxquelles les élèves répondent à travers cette évaluation :

- Les élèves complètent une discussion en classe sur les raisons pour lesquelles le gouvernement est nécessaire.
- Les élèves définissent les sept principes constitutionnels contenus dans la Constitution.
- Les élèves recherchent et rédigent une page de profil pour l'un des pères fondateurs de la Convention constitutionnelle. Ramasser les et les noter.
- Les élèves complètent une lecture attentive et un aperçu des articles de la Constitution. Ramasser les et les noter.
- Les élèves complètent une lecture détaillée des articles I-III de la Constitution et déterminent quelle branche du gouvernement a quels pouvoirs. Ramasser les et les noter.
- Les élèves analysent la Constitution pour déterminer les exigences du bureau fédéral pour les élus et remplissent un organigramme. Ramasser les et les noter.
- Les élèves complètent une lecture guidée sur le fédéralisme et complètent un diagramme de Venn sur les pouvoirs qui sont divisés entre les gouvernements fédéral et étatiques.
- Les élèves analysent le débat entre les fédéralistes et les anti-fédéralistes sur la ratification de la Constitution.
- Les élèves complètent une lecture attentive et un aperçu de la Déclaration des droits et de l'importance de chaque amendement. Ramasser les et les noter.
- Quelles idées/mots de la Constitution/Déclaration des droits pouvez-vous faire remonter à des événements ou à des dirigeants antérieurs ? » ou « Le préambule énumère les raisons de la Constitution. Selon vous, laquelle de ces raisons est la plus importante ? Justifiez votre réponse en utilisant du texte et vos connaissances historiques." »

Grade 7 Fiche Pédagogique: Le Système Fédéral²³

Unité deux: La Nouvelle République, Sujet trois : Le Système Fédéral

Objectif de la séquence: Les élèves examinent et analysent le système de gouvernement fédéral créé lors de la Convention constitutionnelle.

Durée suggérée de la séquence: 8 séances

Matériel: [Création de la Constitution](#) ; [Le préambule de la Constitution des États-Unis](#) ; Organigramme Sept principes constitutionnels ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La Constitution des États-Unis](#) ; Organigramme Décrire la Constitution ([vierge](#) et [complété](#)) ; Organigramme de Séparation des Pouvoirs ([vierge](#) et [complété](#)) ; Organigramme des Mandats fédéraux et conditions ([vierge](#) and [complété](#)) ; [Les Pères Fondateurs et le Fédéralisme](#) ; Diagramme Fédéralisme - Partage des pouvoirs ([vierge](#) and [complété](#))

Déroulement de la séquence:

1. Dire: « Dans notre dernière tâche, vous avez appris à quel point les articles de la Confédération étaient inefficaces pour traiter les problèmes internes et externes de la jeune nation. Les fondateurs convoquent une Convention constitutionnelle pour régler les problèmes économiques aux États-Unis. Cependant, lors de la Convention constitutionnelle, les fondateurs rejettent les articles de la Confédération et forment un gouvernement complètement nouveau pour les États-Unis parce que les fondateurs valorisent à la fois la liberté et les droits individuels. Lors de la création de la nouvelle constitution, les fondateurs bâtissent un gouvernement central fort qui peut protéger les citoyens et permettre la croissance et la prospérité. Afin de protéger les citoyens et de défendre le pays, les fondateurs créent un système de gouvernement fédéral, qui divise le pouvoir entre le gouvernement fédéral et les États. Au cours de cette tâche pédagogique, vous découvrirez le fonctionnement du système fédéral, les pouvoirs et les responsabilités du gouvernement des États-Unis et le fonctionnement du gouvernement. De plus, vous examinerez le débat entre fédéralistes et antifédéralistes sur la création d'une nouvelle constitution.
2. Demander aux élèves de décrire par écrit pourquoi le gouvernement est nécessaire dans la société. Encourager les élèves à dresser une liste des problèmes qui pourraient survenir sans le gouvernement ? Les questions possibles à poser incluent :
 - a. À quoi ressemblerait la société sans aucune forme de gouvernement ?
 - b. Pourquoi le gouvernement est-il nécessaire?
 - c. Pourquoi avons-nous des lois ?
 - d. À quoi pourrait ressembler notre société si nous n'avions pas de gouvernement ou de lois ?
 - e. Quels services le gouvernement fournit-il pour améliorer la vie des citoyens ?
3. Écrire le mot démocratie au tableau. Demander aux élèves de définir le mot démocratie et de fournir des exemples qu'ils connaissent. Démocratie - gouvernement par le peuple; une forme de gouvernement dans

²³ This task is adapted from The National Constitutional Center Lesson Plan on Separation of Powers Grades 6-8 and Teaching Six Big Ideas in the Constitution from the National Archives. Separation of Powers Grades 6-8 is created by The National Constitutional Center. It is available online at <https://constitutioncenter.org/learn/educational-resources/lesson-plans/separation-of-powers>. Teaching Six Big Ideas in the Constitution is created by National Archives. It is available online <https://www.archives.gov/legislative/resources/education/constitution>.

- laquelle le pouvoir suprême appartient au peuple et est exercé directement par celui-ci ou par les représentants qu'il élit par un système électoral libre.²⁴
4. Faire participer les élèves dans une discussion en classe complète sur les raisons pour lesquelles il est important qu'un gouvernement soit élu par le peuple.
 5. Donner aux élèves accès à [Création de la Constitution](#) et à l'[Organigramme Sept principes constitutionnels](#).
 6. Demander aux élèves de lire [Création de la Constitution](#). Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour les détails à l'appui. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte de leur devoir et terminer l'[Organigramme Sept principes constitutionnels](#) (15 à 20 minutes).
 7. Une fois que les élèves ont terminé leur lecture, leur accorder plus de temps pour examiner leurs preuves textuelles et les détails à l'appui avec un partenaire afin d'acquérir une compréhension plus approfondie de leurs notes et de déterminer la meilleure façon de partager leurs informations lors de la discussion en classe.
 8. Demander aux élèves de définir chaque terme des 7 principes de la Constitution :
 - a. *Séparation des pouvoirs*
 - b. *Freins et contrepoids*
 - c. *Fédéralisme*
 - d. *Républicanisme*
 - e. *Gouvernement limité*
 - f. *Souveraineté populaire*
 - g. *Droits individuels*
 9. Accorder aux élèves un délai raisonnable pour terminer la définition des termes en classe à l'aide de sources supplémentaires ou d'Internet.
 10. Demander aux élèves d'utiliser chacun des sept principes constitutionnels dans un nouveau contexte. Par exemple, demander aux élèves d'écrire une phrase en utilisant le terme « contrôles et contrepoids ».
 11. Faire participer les élèves dans une discussion en classe complète sur chacun des principes énoncés dans la Constitution. Exemples de questions possibles :
 - a. Pourquoi pensez-vous que les fondateurs voulaient la séparation des pouvoirs dans la constitution ?
 - b. Comment les freins et contrepoids empêchent-ils le gouvernement d'abuser de son pouvoir ?
 - c. Pourquoi la constitution limite-t-elle le pouvoir du gouvernement ?
 - d. Pourquoi les fondateurs ont-ils inclus les droits individuels dans la constitution ?
 12. Dire « Tout au long de cette tâche pédagogique, vous avez analysé les principaux principes constitutionnels contenus dans la Constitution. Une fois que les fondateurs ont commencé à rédiger la Constitution, ils ont pris des précautions particulières pour s'assurer que chaque partie du nouveau gouvernement protégeait chacun des principes constitutionnels. Aujourd'hui, nous allons explorer la constitution et ses mandats. »
 13. Fournir aux élèves le texte de [Le préambule de la Constitution des États-Unis](#), laisser quelques minutes aux élèves pour le lire. Définissez le terme « préambule » pour les élèves comme une déclaration introductive.
 14. Mener une brève discussion avec les élèves sur la façon dont le préambule décrit les objectifs du gouvernement. Les questions possibles incluent :
 - a. Qu'entend-on par « une Union plus parfaite ? »

²⁴ <http://www.dictionary.com/browse/democracy>

- b. Quels sont les objectifs énoncés dans le préambule ?
 - c. Que nous disent ces objectifs sur les opinions des fondateurs sur le but du gouvernement ?
15. Dire : « Maintenant que nous avons discuté de la façon dont le préambule décrit le but du gouvernement, explorons les articles de la Constitution. »
16. Départager les élèves en petits groupes si possible ou attribuez-leur un partenaire selon une routine de classe établie.
17. Permettre aux élèves d'accéder à [La Constitution des États-Unis](#) et l'[Organigramme Décrire la Constitution](#).
18. Attribuer à chaque groupe des extraits clés de l'un des articles suivants de la Constitution à examiner* :
 - a. Article I
 - b. Article II
 - c. Article III
 - d. Article IV
 - e. Article V; Article VI; and Article VII
 - f. *les extraits clés doivent être sélectionnés par l'enseignant et basés sur des phrases clés qui expriment le but de l'article et le principe constitutionnel sur lequel il est basé.
19. Demander aux élèves de lire l'article qui leur a été assigné à partir de [La Constitution des États-Unis](#) avec leur partenaire. Encourager les élèves à souligner, mettre en évidence ou écrire les idées principales et les détails à l'appui du texte sur ce que chaque article/section a créé. Rappelez aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour les détails à l'appui. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte de leur devoir et terminer l'[Organigramme Décrire la Constitution](#) (25 minutes).
20. Une fois que les élèves ont terminé leur lecture, leur accorder plus de temps pour revoir leurs preuves textuelles et les détails à l'appui avec leur partenaire afin de mieux comprendre leurs notes et de déterminer la meilleure façon de partager leurs informations pendant la discussion en classe.
21. Faire participer les élèves dans une discussion en classe complète sur les parties de la Constitution. Les questions possibles incluent :
 - a. Quelle est la source du pouvoir dans notre système gouvernemental?
 - b. Combien de branches de gouvernement la constitution a-t-elle créées ? Que sont-ils?
 - c. Pourquoi les fondateurs ont-ils divisé le gouvernement en trois branches distinctes ?
 - d. Qui est à la tête de chaque branche du gouvernement ?
22. Demander aux élèves de définir la séparation des pouvoirs à partir des connaissances existantes précédemment dans la tâche pédagogique. Encourager les élèves à dresser une liste des raisons pour lesquelles les fondateurs voulaient séparer les pouvoirs du gouvernement entre trois branches différentes. Expliquer que la Constitution des États-Unis accorde des pouvoirs spécifiques à chaque branche du gouvernement. Plus communément appelée « séparation des pouvoirs », les pouvoirs distincts de chaque branche rendent plus difficile pour le gouvernement d'abuser de son pouvoir.
23. Attribuer aux élèves un partenaire selon une routine de classe établie.
24. Donner accès aux élèves aux articles I-III de [La Constitution des États-Unis](#) et à un exemplaire vierge de l'[Organigramme de Séparation des Pouvoirs](#).
25. Demander aux élèves de lire les articles I-III de [La Constitution des États-Unis](#) avec leur partenaire. Encourager les élèves à souligner, mettre en évidence ou écrire les pouvoirs que que la Constitution attribue à chaque branche

- du gouvernement. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves venant du texte. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte qui leur a été assigné et remplir l'[Organigramme de Séparation des Pouvoirs](#) (25 minutes).
26. Demander aux élèves d'utiliser les articles I, II et III de la Constitution pour décider quelle branche du gouvernement se voit conférer des pouvoirs spécifiques par la Constitution.
27. Faire participer les élèves à une discussion en classe entière sur la séparation des pouvoirs dans la Constitution. Les questions possibles incluent :
- Pourquoi les pères fondateurs ont-ils donné à chaque branche du gouvernement des pouvoirs différents ?
 - Qui est chargé de traiter avec les nations étrangères ?
 - Selon vous, quelle branche du gouvernement a le plus de pouvoir ? Expliquez votre réponse en utilisant des preuves du texte.
 - Selon vous, quelle branche du gouvernement a le moins de pouvoir ? Expliquez votre réponse en utilisant des preuves du texte.
28. Dire : « Aujourd'hui, nous allons examiner l'exigence de servir en tant que membre de l'une des branches du gouvernement fédéral. » Demander aux élèves de définir le gouvernement limité à partir des connaissances existantes acquises plus tôt dans la tâche pédagogique. Encourager les élèves à dresser une liste des raisons pour lesquelles les fondateurs voulaient limiter les pouvoirs des représentants du gouvernement. Expliquer aux élèves que le gouvernement limité est inscrit dans la Constitution à la fois dans les pouvoirs du gouvernement et dans le pouvoir des membres individuels du gouvernement.
29. Faire participer les élèves dans une discussion en classe complète sur le gouvernement limité. Exemples de questions possibles :
- Pourquoi les pères fondateurs ont-ils limité le pouvoir de chaque branche du gouvernement ?
 - Comment les pères fondateurs ont-ils limité le gouvernement aux États-Unis ?
30. Attribuer aux élèves un partenaire selon une routine de classe établie.
31. Donner accès aux élèves aux articles I-III du [La Constitution des États-Unis](#) et une copie vierge de l'[Organigramme des Mandats fédéraux et conditions](#).
32. Demander aux élèves de lire les articles I-III de [La Constitution des États-Unis](#) avec leur partenaire. Encourager les élèves à souligner, mettre en évidence ou écrire la durée de service, l'âge, la résidence et les conditions de citoyenneté pour servir en tant que membre de chaque branche du gouvernement. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves venant du texte.. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte qui leur a été assigné et compléter l'[Organigramme des Mandats fédéraux et conditions](#). (25 minutes).
33. Faire participer les élèves dans une discussion en classe complète sur les limites et les exigences fédérales de mandat dans la Constitution. Les questions possibles incluent :
- Pourquoi les pères fondateurs ont-ils limité le nombre d'années qu'un législateur peut siéger au Congrès ?
 - Pourquoi les pères fondateurs ont-ils limité le nombre d'années qu'un président peut servir ?
 - Pourquoi les pères fondateurs ont-ils permis aux juges de la Cour suprême de servir à vie ?
 - Pourquoi les sénateurs ont-ils été autorisés à siéger plus longtemps que les représentants ?

34. Dire : « Au cours de cette tâche, vous avez examiné les différents principes trouvés dans la Constitution. Aujourd'hui, nous allons analyser un autre principe constitutionnel - le fédéralisme. » Demandez aux élèves de définir le fédéralisme à partir des connaissances acquises plus tôt dans la tâche pédagogique. Encouragez les élèves à dresser une liste des raisons pour lesquelles les fondateurs voulaient diviser les pouvoirs du gouvernement entre les gouvernements fédéral et étatique. Expliquez aux élèves que l'article IV de la Constitution établit la relation entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des États. Cette division du pouvoir entre les deux s'appelle le fédéralisme. Les pères fondateurs ont créé le système du fédéralisme pour protéger les citoyens des troubles survenus en vertu des articles de la Confédération.
35. Donner accès aux élèves à [Les Pères Fondateurs et le Fédéralisme](#), un organisateur de notes sur le fédéralisme vierge et une copie vierge du [Diagramme Fédéralisme - Partage des pouvoirs](#).
36. Demander aux élèves de lire [Les Pères Fondateurs et le Fédéralisme](#). Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales et les détails à l'appui du texte. Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves venant du texte. Accorder aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte qui leur a été assigné et prendre des notes (25 minutes).
37. Une fois que les élèves ont terminé de prendre des notes sur [Les Pères Fondateurs et le Fédéralisme](#) attribuer aux élèves un partenaire selon une routine de classe établie.
38. Demandez aux élèves d'utiliser à la fois leurs notes et le texte pour compléter le diagramme de Venn sur le fédéralisme. Accordez aux élèves un temps raisonnable pour compléter le diagramme (10 à 12 minutes). Si nécessaire, fournissez aux élèves des ressources supplémentaires pour compléter le diagramme de Venn.
39. Engager les élèves dans une discussion de classe sur la répartition des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et des États. Exemples de questions possibles :
 - a. Pourquoi les pères fondateurs ont-ils divisé le pouvoir gouvernemental entre les gouvernements fédéral et étatique ?
 - b. Pourquoi le gouvernement fédéral est-il responsable des pouvoirs suivants? (1) pièce de monnaie; (2) établir une armée; (3) déclarer la guerre.
 - c. Pourquoi les États et le gouvernement fédéral sont-ils responsables de la perception des impôts ?
 - d. Pourquoi le gouvernement de l'État n'est-il pas responsable de la réglementation du commerce ?

Création de la Constitution²⁵

« Rien de ce qui sera dit ou écrit ne peut être révélé à qui que ce soit – pas même à votre famille – jusqu'à ce que nous ayons ajourné définitivement. Les commérages ou les malentendus peuvent facilement ruiner tout le travail acharné que nous devons faire cet été. » -George Washington, président



La Constitution est rédigée en secret pendant un été à [Philadelphia](#). Douze des treize États sont représentés. Une fois que ses auteurs ont signé la Constitution, comme représenté ici, le texte commence un lent parcours parmi les États afin d'obtenir une ratification.

Convention constitutionnelle

La plupart des délégués à la CONVENTION CONSTITUTIONNELLE avaient déjà risqué d'être pendus comme traîtres par les Britanniques. Il n'est donc pas étonnant qu'ils se soient inquiétés des réactions de leurs États à leur décision d'abandonner les STATUTS DE LA CONFÉDÉRATION et de créer un tout nouveau document.

Persuader les États d'accepter la Constitution est tout aussi difficile qu'ils l'ont prédit. Il faut deux ans pour que les treize États le ratifient. Mais leur produit est un modèle pour un nouveau type de gouvernement basé sur les principes de la séparation des pouvoirs, des freins et contrepoids et du fédéralisme.

²⁵ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/gov/2c.asp>.

Séparation des pouvoirs



La Constitution est la base du gouvernement des États-Unis. Tous les débats sur les lois ont comme base les quelques pages de la Constitution, et d'importants conflits politiques viennent des différentes traditions d'interprétation de ses clauses.

La CONSTITUTION prévoit la structure et les pouvoirs du Congrès à l'ARTICLE I. Elle crée une LÉGISLATURE BICAMÉRALE, fixe les conditions d'exercice des fonctions dans chaque chambre et prévoit les méthodes de sélection des représentants et des sénateurs. Cet article énumère soigneusement les pouvoirs, tels que la réglementation du commerce interétatique et la déclaration de guerre. L'ARTICLE II confère le pouvoir d'exécuter les lois à un président des États-Unis. Cet article fixe le mandat du président à quatre ans, précise les qualifications requises pour le poste et prévoit un mécanisme pour le révoquer.

Les pouvoirs constitutionnels du PRÉSIDENT sont très modestes, mais ils incluent le commandant en chef des forces armées, le négociateur de traités étrangers et la nomination d'ambassadeurs, de juges et d'autres « officiers des États-Unis ». L'ARTICLE III institue une Cour suprême et définit sa compétence. Les fondateurs n'étaient pas d'accord sur le pouvoir à donner aux juges, mais ils ont finalement donné aux juges des nominations à vie et ont interdit au Congrès de baisser leurs salaires pendant leur mandat.

Contrôles et contrepoids

Les Fondateurs sont toujours conscients des dangers du GOUVERNEMENT TYRANNIQUE. Ils construisent donc un système dans lequel les pouvoirs de chaque branche est utilisé pour contrôler les pouvoirs des deux autres branches. De plus, chaque chambre de la législature peut contrôler l'autre. Par exemple, les deux chambres du CONGRÈS doivent voter pour promulguer des lois, le président peut opposer son veto à la législation et la Cour suprême peut déclarer les lois inconstitutionnelles. Le Congrès peut passer outre les vétos présidentiels. Le président nomme les juges de la Cour suprême, mais le Sénat peut refuser de confirmer les candidats.

Le Congrès peut destituer et révoquer le président ou un membre de la Cour suprême. En conséquence, un « équilibre » s'est créé entre les trois branches.

De grandes divergences d'opinion existent même parmi les 55 délégués concernant le juste équilibre entre la liberté et l'ordre. ALEXANDER HAMILTON, par exemple, accorde plus d'importance à l'ordre qu'à la liberté et soutient la création d'un exécutif très fort. James Madison, influencé par son mentor Thomas Jefferson, reconnaît qu'un cadre est nécessaire, mais il



Homme d'état raffiné et élégant, Alexander Hamilton se laisse emporter par son caractère dans un duel avec Aaron Burr qui lui est fatal.

Revenir à [Grade 7 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

considère le pouvoir législatif comme le garant de la liberté et un frein important au pouvoir exécutif. L'expérience de George Washington à la tête de l'ARMÉE CONTINENTALE pendant la révolution l'a convaincu que le gouvernement chaotique avait besoin de plus de structure. Thomas Jefferson n'a pas assisté à la convention parce qu'il était ambassadeur en France, mais sa conviction qu'« un peu de rébellion de temps en temps » est une bonne chose fait pencher davantage son choix vers la liberté.

Fédéralisme

L'ARTICLE IV définit la relation entre le gouvernement fédéral et les États dans un système de FÉDÉRALISME, qui divise le pouvoir de gouvernement entre les gouvernements nationaux et étatiques. Ce système fédéral est destiné à corriger le chaos du pays pendant les articles de la Confédération. Cependant, il reste conscient de la menace d'un gouvernement central tyrannique. Cet article inclut des mécanismes d'admission de nouveaux États dans l'Union.



Alexander Hamilton est des plus ardents défenseurs du fédéralisme à la Convention Constitutionnelle. Il présente un plan pour créer un pouvoir exécutif fort, pensant que l'ordre est plus important que la liberté.

La relation entre les gouvernements nationaux et étatiques est définie dans de nombreuses autres parties de la Constitution. Par exemple, l'article 1, section 10 interdit aux États de former des alliances ou d'entrer avec des pays étrangers ou de battre leur propre monnaie. Le fédéralisme est défini davantage dans l'article VI dans lequel la constitution a été déclarée « la loi suprême du pays ». Cette CLAUSE DE SUPRÉMATIE, ainsi que la CLAUSE "ÉLASTIQUE" (article I, section 8) fait pencher la balance fédéraliste vers le droit national.

L'ARTICLE V prévoit des méthodes d'amendement de la Constitution. Seuls 27 AMENDEMENTS ont été ajoutés à la constitution depuis la RATIFICATION en 1789. Les fondateurs ont agi avec audace en 1787 lorsqu'ils ont rejeté les articles de la Confédération et créé la Constitution. Le document qu'ils ont créé a survécu pendant plus de 200 ans. Les risques qu'ils ont pris ont abouti à la constitution écrite la plus durable de l'histoire du monde.

Sept principes constitutionnels

Séparation des pouvoirs	
Contrôles et contrepoids	
Fédéralisme	
Républicanisme	
gouvernement limité	
Souveraineté populaire	
Droits individuels	

Sept principes constitutionnels (complété)

Séparation des pouvoirs	Le gouvernement est divisé en trois branches de gouvernement.
Contrôles et contrepoids	Chaque branche du gouvernement a la capacité de contrôler et d'équilibrer le pouvoir des autres branches du gouvernement.
Fédéralisme	Les pouvoirs du gouvernement sont répartis entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des États.
Républicanisme	Le gouvernement est contrôlé par des représentants élus qui gèrent les affaires pour le peuple.
gouvernement limité	Les pouvoirs du gouvernement sont spécifiquement énumérés dans la constitution.
Souveraineté populaire	Le peuple est la source du pouvoir du gouvernement.
Droits individuels	Le gouvernement protège les droits des citoyens.

Constitution des États Unis²⁶

Préambule

Nous, peuple des États-Unis, en vue de former une Union plus parfaite, d'établir la justice, de faire régner la Paix intérieure, de pourvoir à la Défense commune, de développer le Bien-être général et d'assurer les bienfaits de la Liberté à nous-mêmes et à notre postérité, nous décrétons et établissons cette Constitution pour les États-Unis d'Amérique.

Article I

Section 1. Tous les pouvoirs législatifs accordés par cette Constitution seront attribués à un Congrès des États-Unis, qui sera composé d'un Sénat et d'une Chambre des représentants.

Section 2. La Chambre des représentants sera composée de membres choisis tous les deux ans par le peuple des différents États ; dans chaque État les électeurs devront répondre aux conditions requises pour être électeur à l'assemblée la plus nombreuse de la Législature de cet État.

Nul ne pourra être représentant s'il n'a atteint l'âge de vingt-cinq ans, s'il n'est citoyen américain depuis sept ans et s'il ne réside, au moment de l'élection, dans l'État où il doit être élu.

Les représentants et les impôts directs seront répartis entre les différents États [qui pourront faire partie de cette Union, proportionnellement au nombre de leurs habitants, qui sera déterminé en ajoutant au nombre total des personnes libres, y compris celles qui se sont louées pour un nombre d'années déterminé, mais à l'exclusion des Indiens non soumis à l'impôt, trois cinquièmes de toutes les autres personnes]. Le recensement sera effectué dans les trois ans qui suivront la première réunion du Congrès, et ensuite tous les dix ans, de la manière qui sera fixée par la loi. Le nombre des représentants n'excédera pas un pour trente mille habitants, mais chaque État aura au moins un représentant ; jusqu'à ce que le recensement soit effectué, l'État de New Hampshire aura droit à trois représentants, le Massachusetts à huit, l'État de Rhode Island et les Plantations de Providence à un, le Connecticut à cinq, l'État de New York à six, le New Jersey à quatre, la Pennsylvanie à huit, le Delaware à un, le Maryland à six, la Virginie à dix, la Caroline du Nord à cinq, la Caroline du Sud à cinq et la Georgie à trois.

Lorsque des vacances se produiront dans la représentation d'un État, le pouvoir exécutif de cet État fera procéder à des élections pour y pourvoir.

La Chambre des représentants choisira son *speaker* et les autres membres de son bureau, et elle détiendra seule le pouvoir de mise en accusation devant le Sénat.

Section 3. Le Sénat des États-Unis sera composé de deux sénateurs pour chaque État, choisis pour six ans [par la Législature de chacun], et chaque sénateur disposera d'une voix.

Dès qu'ils seront réunis à la suite de la première élection, les sénateurs seront divisés aussi également que possible en trois groupes. Les sièges des sénateurs du premier groupe seront déclarés vacants à l'expiration de la deuxième année, ceux du second groupe à l'expiration de la quatrième année et ceux du troisième groupe à l'expiration de la sixième

²⁶ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/documents/constitution.htm>.

année, de telle sorte qu'un tiers puisse être renouvelé tous les deux ans ; [et si des vacances se produisent, par démission ou autrement, en dehors des sessions législatives d'un État, le pouvoir exécutif de cet État peut procéder à des nominations temporaires jusqu'à la réunion suivante de la Législature, qui pourvoira alors à ces vacances].

Nul ne pourra être sénateur s'il n'a atteint l'âge de trente ans, s'il n'est depuis neuf ans citoyen des États-Unis et s'il ne réside, au moment de l'élection, dans l'État pour lequel il est élu.

Le Vice-président des États-Unis sera président du Sénat, mais ne disposera pas du droit de vote, à moins d'égal partage des voix du Sénat.

Le Sénat choisira les autres membres de son bureau, ainsi qu'un président temporaire, en cas d'absence du Vice-président des États-Unis ou lorsque celui-ci sera appelé à exercer les fonctions de Président des États-Unis.

Le Sénat aura seul le pouvoir de juger les personnes mises en accusation par la Chambre des représentants. Lorsqu'il siégera à cet effet, les sénateurs prêteront serment ou feront une déclaration solennelle. En cas de jugement du Président des États-Unis, le président de la Cour suprême présidera. Nul ne pourra être déclaré coupable que par un vote des deux tiers des membres présents.

Les condamnations prononcées en cas d'*impeachment* ne pourront excéder la destitution et l'interdiction d'occuper tout poste de confiance ou d'exercer toute fonction honorifique ou rémunérée des États-Unis ; mais la partie condamnée sera néanmoins responsable et sujette à accusation, procès, jugement et condamnation suivant le droit commun.

Section 4. L'époque, le lieu et la procédure des élections des sénateurs et des représentants seront déterminés dans chaque État par la Législature de cet État ; le Congrès peut toutefois, à tout moment, déterminer ou modifier par une loi les règles des élections, [à l'exception de celles qui concernent le lieu des élections des sénateurs].

Le Congrès se réunira au moins une fois par an, [le premier lundi de décembre,] à moins que, par une loi, il ne fixe un jour différent.

Section. 5. Chaque Chambre sera juge de l'élection de ses membres, du nombre de voix qu'ils ont obtenues et de leur éligibilité ; la majorité, dans chaque Chambre, sera nécessaire pour que les délibérations soient valables ; mais un nombre inférieur pourra ajourner la séance de jour en jour et pourra être autorisé à exiger la présence des membres absents par tels moyens et sous telles pénalités que la Chambre pourra décider.

Chaque Chambre peut établir son règlement, prendre des sanctions contre ses membres pour conduite contraire au bon ordre et, à la majorité des deux tiers, prononcer l'expulsion de l'un d'entre eux.

Chaque Chambre tiendra un procès-verbal de ses débats et le publiera de temps à autre, à l'exception des parties qui lui sembleraient requérir le secret ; les votes pour et les votes contre des membres de chacune des Chambres sur une question quelconque seront, à la demande d'un cinquième des membres présents, consignés dans le procès-verbal.

Aucune des deux Chambres ne pourra, durant une session du Congrès et sans le consentement de l'autre Chambre, s'ajourner pour plus de trois jours, ni se transporter en aucun autre lieu que celui où les deux Chambres siégeront.

Section 6. Les sénateurs et représentants percevront une indemnité qui sera fixée par la loi et payée par le Trésor des États-Unis. En aucun cas autre que ceux de trahison, crime ou atteinte à la paix publique, ils ne pourront être arrêtés

Revenir à [Grade 7 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

durant leur participation aux sessions de leur Chambre, ni lorsqu'ils se rendront à une session de cette Chambre ou en reviendront; ils ne pourront être inquiétés en aucun lieu pour leurs discours ou discussions dans l'une quelconque des Chambres.

Aucun sénateur ou représentant ne pourra, durant la période pour laquelle il a été élu, être nommé à une fonction civile relevant de l'autorité des États-Unis, qui aurait été créée ou dont le traitement aurait été augmenté durant cette période ; aucune personne occupant une charge relevant de l'autorité des États-Unis ne sera membre de l'une des deux Chambres tant qu'elle exercera ces fonctions.

Section 7. Tous projets de lois comportant la levée d'impôts émaneront de la Chambre des représentants ; mais le Sénat pourra proposer ou accepter des amendements à y apporter comme aux autres projets de loi.

Tout projet de loi adopté par la Chambre des représentants et par le Sénat devra, avant d'acquiescer force de loi, être soumis au Président des États-Unis. Si celui-ci l'approuve, il le signera ; sinon, il le renverra, avec ses objections, à la Chambre dont il émane, laquelle insérera les objections in extenso dans son procès-verbal et procédera à un nouvel examen du projet. Si, après ce nouvel examen, le projet de loi réunit en sa faveur les voix des deux tiers des membres de cette Chambre, il sera transmis, avec les objections qui l'accompagnaient, à l'autre Chambre, qui l'examinera également à nouveau, et, si les deux tiers des membres de celle-ci l'approuvent, il aura force de loi. En pareil cas, les votes des deux Chambres seront acquis par oui et par non, et les noms des membres votant pour et contre le projet seront portés au procès-verbal de chaque Chambre respectivement. Tout projet non renvoyé par le Président dans les dix jours (dimanche non compris) qui suivront sa soumission, deviendra loi comme si le Président l'avait signé, à moins que le Congrès n'ait, par son ajournement, rendu le renvoi impossible ; auquel cas le projet n'acquiescera pas force de loi.

Tous ordres, résolutions ou votes pour l'adoption desquels l'accord du Sénat et de la Chambre des représentants peut être nécessaire (sauf en matière d'ajournement) seront présentés au Président des États-Unis, et, avant de devenir exécutoires, approuvés par lui, ou, en cas de dissentiment de sa part, adoptés de nouveau par les deux tiers du Sénat et de la Chambre des représentants, conformément aux règles et sous les réserves prescrites en ce qui concerne les projets de loi.

Section 8. Le Congrès aura le pouvoir :

De lever et de percevoir des taxes, droits, impôts et excises, de payer les dettes et pourvoir à la Défense commune et à la prospérité générale des États-Unis ; mais lesdits droits, impôts et excises seront uniformes dans toute l'étendue des États-Unis.

De faire des emprunts sur le crédit des États-Unis.

De réglementer le commerce avec les nations étrangères, entre les divers États, et avec les tribus indiennes.

D'établir une règle uniforme de naturalisation et des lois uniformes au sujet des faillites applicables dans toute l'étendue des États-Unis.

De battre monnaie, d'en déterminer la valeur et celle de la monnaie étrangère, et de fixer l'étalon des poids et mesures.

D'assurer la répression de la contrefaçon des effets et de la monnaie ayant cours aux États-Unis.

Revenir à [Grade 7 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

D'établir des bureaux et des routes de poste.

De favoriser le progrès de la science et des arts utiles, en assurant, pour un temps limité, aux auteurs et inventeurs le droit exclusif à leurs écrits et découvertes respectifs.

De constituer des tribunaux inférieurs à la Cour suprême.

De définir et punir les pirateries et crimes commis en haute mer et les atteintes à la loi des nations.

De déclarer la guerre, d'accorder des lettres de marque et de représailles, et d'établir des règlements concernant les prises sur terre et sur mer.

De lever et d'entretenir des armées, sous réserve qu'aucune affectation de crédits à cette fin ne s'étende sur une période supérieure à deux ans.

De créer et d'entretenir une marine de guerre.

D'établir des règlements pour le commandement et la discipline des forces de terre et des forces de mer.

24

De pourvoir à la mobilisation de la milice pour assurer l'exécution des lois de l'Union, réprimer les insurrections et repousser les invasions.

De pourvoir à l'organisation, l'armement et la discipline de la milice, et au commandement de telle partie d'icelle qui serait employée au service des États-Unis, en réservant aux États respectivement la nomination des officiers et l'autorité nécessaire pour instruire la milice selon les règles de discipline prescrites par le Congrès.

D'exercer le droit exclusif de législation, en toute matière, sur tel district (d'une superficie n'excédant pas 10 milles au carré) qui, par cession d'États particuliers et sur acceptation du Congrès, sera devenu le siège du Gouvernement des États-Unis, et d'exercer semblable autorité sur tous lieux acquis, avec le consentement de la Législature de l'État dans lequel ils seront situés, pour l'érection de forts, dépôts, arsenaux, chantiers navals et autres constructions nécessaires.

Et de faire toutes les lois qui seront nécessaires et convenables pour mettre à exécution les pouvoirs ci-dessus mentionnés et tous autres pouvoirs conférés par la présente Constitution au Gouvernement des États-Unis ou à l'un quelconque de ses départements ou fonctionnaires.

Section 9. L'immigration ou l'importation de telles personnes que l'un quelconque des États actuellement existants jugera convenable d'admettre ne pourra être prohibée par le Congrès avant l'année mil huit cent huit, mais un impôt ou un droit n'excédant pas 10 dollars par tête pourra être levé sur ladite importation.

Le privilège de l'ordonnance d'habeas corpus ne pourra être suspendu, sauf dans les cas de rébellion ou d'invasion, où le maintien de la sécurité publique pourrait l'exiger.

Aucun décret de confiscation, ou aucune loi rétroactive ne sera promulgué.

Nulle capitation [ni autre taxe directe] ne sera levée, si ce n'est proportionnellement au recensement ou dénombrement ci-dessus ordonné.

Revenir à [Grade 7 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

Ni taxes, ni droits ne seront levés sur les articles exportés d'un État quelconque.

Aucune préférence ne sera accordée par un règlement commercial ou fiscal aux ports d'un État sur ceux d'un autre ; et nul navire à destination ou en provenance d'un État ne sera assujéti à des formalités ou des droits d'entrée, de sortie ou de douane dans un autre.

Aucune somme ne sera prélevée sur le Trésor, si ce n'est en vertu d'affectations de crédits stipulées par la loi ; un état et un compte réguliers de toutes les recettes et dépenses des deniers publics seront publiés de temps à autre.

Aucun titre de noblesse ne sera conféré par les États-Unis, et aucune personne qui tiendra d'eux une charge de profit ou de confiance ne pourra, sans le consentement du Congrès, accepter des présents, émoluments, charges ou titres quelconques, d'un roi, prince ou État étranger.

Section 10. Aucun État ne pourra être partie à un traité ou une alliance ou à une confédération ; accorder des lettres de marque et de représailles ; battre monnaie ; émettre du papier-monnaie, donner cours légal, pour le paiement de dettes, à autre chose que la monnaie d'or ou d'argent ; promulguer aucun décret de confiscation, aucune loi rétroactive ou qui porterait atteinte aux obligations résultant de contrats ; ni conférer des titres de noblesse.

Aucun État ne pourra, sans le consentement du Congrès, lever des impôts ou des droits sur les importations ou les exportations autres que ceux qui seront absolument nécessaires pour l'exécution de ses lois d'inspection, et le produit net de tous les droits ou impôts levés par un État sur les importations ou les exportations sera affecté à l'usage du Trésor des États-Unis ; toutes ces lois seront soumises à la révision et au contrôle du Congrès.

Aucun État ne pourra, sans le consentement du Congrès, lever des droits de tonnage, entretenir des troupes ou des navires de guerre en temps de paix, conclure des accords ou des pactes avec un autre État ou une puissance étrangère, ni entrer en guerre, à moins qu'il ne soit effectivement envahi ou en danger trop imminent pour permettre le moindre délai.

Article II

Section 1. Le pouvoir exécutif sera conféré à un Président des États-Unis d'Amérique, qui restera en fonction pendant une période de quatre ans et sera, ainsi que le Vice-président, choisi pour la même durée, élu comme suit :

Chaque État nommera, de la manière prescrite par sa Législature, un nombre d'électeurs égal au nombre total de sénateurs et de représentants auquel il a droit au Congrès, mais aucun sénateur ou représentant, ni aucune personne tenant des États-Unis une charge de confiance ou de profit, ne pourra être nommé électeur.

[Les électeurs se réuniront dans leurs États respectifs et voteront par bulletin pour deux personnes, dont l'une au moins n'habitera pas le même État qu'eux. Ils dresseront une liste de toutes les personnes qui auront recueilli des voix et du nombre de voix réunies par chacune d'elles. Ils signeront cette liste, la certifieront et la transmettront, scellée, au siège du Gouvernement des États-Unis, à l'adresse du président du Sénat. Le président du Sénat, en présence du Sénat et de la Chambre des représentants, ouvrira toutes les listes certifiées, et les suffrages seront alors comptés. La personne qui aura obtenu le plus grand nombre de voix sera Président, si ce nombre représente la majorité de tous les électeurs nommés. Si deux ou plusieurs personnes ont obtenu cette majorité et un nombre égal de voix, la Chambre des représentants, par scrutin, choisira immédiatement l'une d'entre elles comme Président. Si aucune personne n'a obtenu

Revenir à [Grade 7 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

la majorité nécessaire, la Chambre des représentants choisira alors le Président, selon la même procédure, parmi les cinq personnes ayant obtenu le plus grand nombre de voix. Mais, pour le choix du Président, les votes seront comptés par État, la représentation de chaque État ayant une voix. Le quorum nécessaire à cet effet sera constitué par la présence d'un ou de plusieurs représentants des deux tiers des États, et l'adhésion de la majorité de tous les États devra être acquise pour la validité du choix. Dans tous les cas, après l'élection du Président, la personne qui aura obtenu après lui le plus grand nombre des suffrages des électeurs sera Vice-président. Mais s'il reste deux ou plusieurs personnes ayant le même nombre de voix, le Sénat choisira le Vice-président parmi elles par scrutin.]

Le Congrès pourra fixer l'époque où les électeurs seront choisis et le jour où ils devront voter – ce jour étant le même sur l'étendue tout entière des États-Unis.

Nul ne pourra être élu Président s'il n'est citoyen de naissance, ou s'il n'est déjà citoyen des États-Unis au moment de l'adoption de la présente Constitution, s'il n'a trente-cinq ans révolus et ne réside sur le territoire des États-Unis depuis quatorze ans.

En cas de destitution, de mort ou de démission du Président, ou de son incapacité d'exercer les pouvoirs et de remplir les devoirs de sa charge, ceux-ci seront dévolus au Vice-président. Le Congrès pourra, par une loi, prévoir le cas de destitution, de mort, de démission ou d'incapacité à la fois du Président et du Vice-président en désignant le fonctionnaire qui fera alors fonction de Président, et ce fonctionnaire remplira ladite fonction jusqu'à cessation d'incapacité ou élection d'un Président.

Le Président recevra pour ses services, à échéances fixes, une indemnité qui ne sera ni augmentée ni diminuée pendant la période pour laquelle il aura été élu, et il ne recevra pendant cette période aucun autre émolument des États-Unis, ni d'aucun des États

Avant d'entrer en fonction, le Président prêtera serment ou prononcera l'affirmation qui suit : « Je jure (ou affirme) solennellement de remplir fidèlement les fonctions de Président des États-Unis et, dans toute la mesure de mes moyens, de sauvegarder, protéger et défendre la Constitution des États-Unis. »

Section 2. Le Président sera commandant en chef de l'armée et de la marine des États-Unis, et de la milice des divers États quand celle-ci sera appelée au service actif des États-Unis. Il pourra exiger l'opinion, par écrit, du principal fonctionnaire de chacun des départements exécutifs sur tout sujet relatif aux devoirs de sa charge. Il aura le pouvoir d'accorder des sursis et des grâces pour crimes contre les États-Unis, sauf dans les cas d'*impeachment*.

Il aura le pouvoir, sur l'avis et avec le consentement du Sénat, de conclure des traités, sous réserve de l'approbation des deux tiers des sénateurs présents. Il proposera au Sénat et, sur l'avis et avec le consentement de ce dernier, nommera les ambassadeurs, les autres ministres publics et les consuls, les juges à la Cour suprême, et tous les autres fonctionnaires des États-Unis dont la nomination n'est pas prévue par la présente Constitution, et dont les postes seront créés par la loi. Mais le Congrès pourra, lorsqu'il le jugera opportun, confier au Président seul, aux cours de justice ou aux chefs des départements, la nomination de certains fonctionnaires inférieurs.

Le Président aura la faculté de pourvoir à toutes vacances qui viendraient à se produire entre les sessions du Sénat, en accordant des commissions qui viendront à expiration à la fin de la session suivante.

Section 3. Le Président, de temps à autre, informera le Congrès de l'état de l'Union, et recommandera à son attention telles mesures qu'il estimera nécessaires et expédientes. Il pourra, dans des circonstances extraordinaires, convoquer l'une ou l'autre des Chambres ou les deux à la fois et, en cas de désaccord entre elles sur la date de leur ajournement, il pourra les ajourner à tel moment qu'il jugera convenable. Il recevra les ambassadeurs et autres ministres publics. Il veillera à ce que les lois soient fidèlement exécutées, et commissionnera tous les fonctionnaires des États-Unis.

Section 4. Le Président, le Vice-président et tous les fonctionnaires civils des États-Unis seront destitués de leurs charges en cas de mise en accusation et condamnation pour trahison, corruption ou autres crimes et délits majeurs.

Article III

Section 1. Le pouvoir judiciaire des États-Unis sera conféré à une Cour suprême et à telles cours inférieures dont le Congrès pourra de temps à autre ordonner l'institution. Les juges de la Cour suprême et des cours inférieures conserveront leurs charges aussi longtemps qu'ils en seront dignes et percevront, à échéances fixes, une indemnité qui ne sera pas diminuée tant qu'ils resteront en fonction.

Section 2. Le pouvoir judiciaire s'étendra à tous les cas de droit et d'équité ressortissant à la présente Constitution, aux lois des États-Unis, aux traités déjà conclus, ou qui viendraient à l'être sous leur autorité ; à tous les cas concernant les ambassadeurs, les autres ministres publics et les consuls ; à tous les cas relevant de l'Amirauté et de la juridiction maritime ; aux différends auxquels les États-Unis seront partie ; aux différends entre deux ou plusieurs États, [entre un État et les citoyens d'un autre,] entre citoyens de différents États, entre citoyens d'un même État revendiquant des terres en vertu de concessions d'autres États, entre un État ou ses citoyens et des États, [citoyens ou sujets étrangers].

Dans tous les cas concernant les ambassadeurs, les autres ministres publics et les consuls, et ceux auxquels un État sera partie, la Cour suprême aura juridiction de première instance. Dans tous les autres cas mentionnés précédemment, elle aura juridiction d'appel, et pour le droit et pour le fait, sauf telles exceptions et conformément à tels règlements que le Congrès aura établis.

Tous les crimes, sauf dans les cas d'impeachment, seront jugés par un jury. Le procès aura lieu dans l'État où lesdits crimes auront été commis, et, quand ils ne l'auront été dans aucun, en tel lieu ou place que le Congrès aura fixé par une loi.

Section 3. Le crime de trahison envers les États-Unis ne consistera que dans l'acte de faire la guerre contre eux, ou de se ranger du côté de leurs ennemis en leur donnant aide et secours. Nul ne sera convaincu de trahison, si ce n'est sur la déposition de deux témoins du même acte manifeste, ou sur son propre aveu en audience publique.

Le Congrès aura le pouvoir de fixer la peine en matière de trahison, mais aucune condamnation de ce chef n'entraînera ni mort civile, ni confiscation de biens, sauf pendant la vie du condamné.

Article IV

Section 1. Pleine foi et crédit seront accordés, dans chaque État, aux actes publics, minutes et procès-verbaux judiciaires de tous les autres États. Et le Congrès pourra, par des lois générales, prescrire la manière dont la validité de ces actes, minutes et procès-verbaux sera établie, ainsi que leurs effets.

Revenir à [Grade 7 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

Section 2. Les citoyens de chaque État auront droit à tous les privilèges et immunités des citoyens dans les divers États.

Toute personne qui, accusée dans un État de trahison, félonie ou autre crime, se sera dérobée à la justice par la fuite et sera trouvée dans un autre État, devra, sur la demande de l'autorité exécutive de l'État d'où elle aura fui, être livrée pour être ramenée dans l'État ayant juridiction sur le crime.

[Une personne qui, tenue à un service ou travail dans un État en vertu des lois y existantes, s'échapperait dans un autre, ne sera libérée de ce service ou travail en vertu d'aucune loi ou réglementation de cet autre État, mais sera livrée sur la revendication de la partie à laquelle le service ou travail pourra être dû.]

Section 3. De nouveaux États peuvent être admis par le Congrès dans l'Union ; mais aucun nouvel État ne sera formé ou érigé sur le territoire soumis à la juridiction d'un autre État, ni aucun État formé par la jonction de deux ou plusieurs États, ou parties d'État, sans le consentement des Législatures des États intéressés, aussi bien que du Congrès.

Le Congrès aura le pouvoir de disposer du territoire ou de toute autre propriété appartenant aux États-Unis, et de faire à leur égard toutes lois et tous règlements nécessaires ; et aucune disposition de la présente Constitution ne sera interprétée de manière à porter préjudice aux revendications des États-Unis ou d'un État particulier.

Section 4. Les États-Unis garantiront à chaque État de l'Union une forme républicaine de gouvernement, protégeront chacun d'eux contre l'invasion et, sur la demande de la Législature ou de l'Exécutif (quand la Législature ne pourra être réunie), contre toute violence intérieure.

Article V

Le Congrès, quand les deux tiers des deux Chambres l'estimeront nécessaire, proposera des amendements à la présente Constitution ou, sur la demande des Législatures des deux tiers des États, convoquera une convention pour en proposer ; dans l'un et l'autre cas, ces amendements seront valides à tous égards comme faisant partie intégrante de la présente Constitution, lorsqu'ils auront été ratifiés par les Législatures des trois quarts des États, ou par des conventions dans les trois quarts d'entre eux, selon que l'un ou l'autre mode de ratification aura été proposé par le Congrès ; sous réserve [que nul amendement qui serait adopté avant l'année mil huit cent huit ne puisse en aucune façon affecter la première et la quatrième clause de la neuvième section de l'Article Premier, et] qu'aucun État ne soit, sans son consentement, privé de l'égalité de suffrage au Sénat.

Article VI

Toutes dettes contractées et tous engagements pris avant l'adoption de la présente Constitution seront aussi valides à l'encontre des États-Unis dans le cadre de la présente Constitution qu'ils l'étaient dans le cadre de la Confédération.

La présente Constitution, ainsi que les lois des États-Unis qui en découleront, et tous les traités déjà conclus, ou qui le seront, sous l'autorité des États-Unis, seront la loi suprême du pays ; et les juges dans chaque État seront liés par les susdits, nonobstant toute disposition contraire de la Constitution ou des lois de l'un quelconque des États.

Les sénateurs et représentants susmentionnés, les membres des diverses Législatures des États et tous les fonctionnaires exécutifs et judiciaires, tant des États-Unis que des divers États, seront tenus par serment ou affirmation de défendre la

présente Constitution ; mais aucune profession de foi religieuse ne sera exigée comme condition d'aptitude aux fonctions ou charges publiques sous l'autorité des États-Unis.

Article VII

La ratification des Conventions de neuf États sera suffisante pour l'établissement de la présente Constitution entre les États qui l'auront ainsi ratifiée.

Fait en Convention par le consentement unanime des États présents, ce dix-septième jour de septembre de l'an de grâce mil sept cent quatre-vingt-sept, douzième année de l'indépendance des États-Unis d'Amérique.

En foi de quoi, avons signé de nos noms,

George Washington, Président et député de Virginie

New Hampshire	John Langdon Nicholas Gilman
Massachusetts	Nathaniel Gorham Rufus King
Connecticut	William Samuel Johnson Roger Sherman
New York	Alexander Hamilton
New Jersey	William Livingston David Brearley William Paterson Jonathan Dayton
Pennsylvania	Benjamin Franklin Thomas Mifflin Robert Morris George Clymer Thomas FitzSimons Jared Ingersoll James Wilson Gouverneur Morris
Delaware	George Read Gunning Bedford, Jr. John Dickinson

Richard Bassett
Jacob Broom

Maryland James McHenry
Dan of St. Thomas Jenifer
Daniel Carroll

Virginia John Blair
James Madison, Jr.

North Carolina William Blount
Richard Dobbs Spaight
Hugh Williamson

South Carolina John Rutledge
Charles Cotesworth
Pinckney
Charles Pinckney
Pierce Butler

Georgia William Few
Abraham Baldwin

Attest William Jackson Secretary

Décrire la Constitution

Article	Qu'est-ce qu'il crée ? (Paraphraser avec tes propres mots)
Article I	
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article I?	
<p>Section 1:</p> <p>Section 2:</p> <p>Section 3:</p>	
Article II	
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article II?	
<p>Section 1:</p> <p>Section 2:</p> <p>Section 3:</p> <p>Section 4:</p>	
Article III	
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article III?	

Section 1:	
Section 2:	
Section 3:	
Section 4:	

Article IV	
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article IV?	
Section 1:	
Section 2:	
Section 3:	
Section 4:	
Article V	
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article V?	
Article VI	

Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article VI?	
Article VII	
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article VII?	

Décrire la Constitution (complété)

Article	Qu'est-ce qu'il crée ? (Paraphraser avec tes propres mots)
Article I	Le pouvoir législatif
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article I?	Séparation des pouvoirs / système de freins et contrepoids / républicanisme
<p>Section 1: crée une législature avec deux chambres, (1) la Chambre des Représentants et (2) le Sénat</p> <p>Section 2: basée sur la population ; formée de membres choisis par le peuple</p> <p>Section 3: chaque État a 2 sénateurs</p>	
Article II	le pouvoir exécutif
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article II?	Séparation des pouvoirs / système de freins et contrepoids / républicanisme
<p>Section 1: le pouvoir exécutif est donné au président et au vice-président</p> <p>Section 2: le président est chef des armées</p> <p>Section 3: le président informe le Congrès de l'état du pays</p> <p>Section 4: le président peut être destitué et expulsé pour trahison</p>	
Article III	le pouvoir judiciaire
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article III?	Séparation des pouvoirs / système de freins et contrepoids / républicanisme
<p>Section 1: le pouvoir judiciaire est donné à une cour suprême</p> <p>Section 2: la Cour Suprême est chargée des décisions de constitutionnalité</p> <p>Section 3: la Cour Suprême juge les affaires de trahison; nul ne peut être déclaré coupable de trahison sans 2 témoins ; mais le Congrès choisit la peine en cas de culpabilité</p>	

Article IV	Crée le système de gouvernement fédéral; détermine la relation entre les gouvernement des États et le gouvernement fédéral
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article IV?	Fédéralisme / Gouvernement limité
<p>Section 1: le Congrès crée des lois ; les citoyens ont les mêmes droits dans tous les États</p> <p>Section 2: les citoyens de tous les États ont les mêmes droits</p> <p>Section 3: inclusion de nouveaux États dans le pays</p> <p>Section 4: assure un gouvernement de type républicain dans tous les États</p>	
Article V	processus pour amender la constitution
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article VI?	Gouvernement limité
Article VI	les dettes, traités, lois, etc. précédant la constitution restent valides
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article VI?	Gouvernement limité / républicanisme
Article VII	processus de ratification de la constitution
Quel principe constitutionnel se trouve dans l'Article VII?	Gouvernement limité / républicanisme

Séparation des pouvoirs

Consigne : en utilisant les Articles I, II et III de la Constitution, décider quelle branche du gouvernement reçoit chaque pouvoir d'après la Constitution.

Pouvoir	Pouvoir législatif, exécutif ou judiciaire?
Créer des projets de lois	
Déterminer et collecter des impôts	
Déclarer une loi anticonstitutionnelle	
Décréter une loi	
Battre monnaie	
Accorder une grâce	
Nommer les juges à la Cour Suprême	
Déclarer la guerre	
Réglementer le commerce avec les pays étrangers	
Opposer un veto à un projet de loi	
Juger les affaires entre des citoyens de différents États	
Interpréter/Donner un sens aux lois	
Commandant-en-chef de l'armée et de la marine	
Passer outre un veto présidentiel	
Emprunter de l'argent au nom des États-Unis	
Etablir des traités	
Destituer et expulser le président	

Nommer des ambassadeurs	
Établir les lois nécessaires pour mener à bien les pouvoirs énoncés	
Régler un litige entre ambassadeurs et autres ministres	

Séparation des pouvoirs (complété)

Consigne : en utilisant les Articles I, II et III de la Constitution, décider quelle branche du gouvernement reçoit chaque pouvoir d'après la Constitution.

Pouvoir	Pouvoir législatif, exécutif ou judiciaire ?
Créer des projets de lois	Législatif
Déterminer et collecter des impôts	Législatif
Déclarer une loi anticonstitutionnelle	Judiciaire
Décréter une loi	Exécutif
Battre monnaie	Législatif
Accorder une grâce	Exécutif
Nommer les juges à la Cour Suprême	Exécutif
Déclarer la guerre	Législatif
Réglementer le commerce avec les pays étrangers	Législatif
Opposer un veto à un projet de loi	Exécutif
Juger les affaires entre des citoyens de différents États	Judiciaire
Interpréter/Donner un sens aux lois	Judiciaire
Commandant-en-chef de l'armée et de la marine	Exécutif
Passer outre un veto présidentiel	Législatif
Emprunter de l'argent au nom des États-Unis	Exécutif
Etablir des traités	Législatif
Destituer et expulser le président	Exécutif

Nommer des ambassadeurs	Législatif
Établir les lois nécessaires pour mener à bien les pouvoirs énoncés	Judiciaire

Mandats fédéraux et conditions

Poste	Mandat	Âge minimum	Résidence	Citoyenneté
Président				
Vice-président				
Sénateur				
Représentant				
Juge de la Cour Suprême				

Pourquoi la Constitution impose des limites sur les mandats au Congrès et à la Présidence, mais les juges de la Cour Suprême sont autorisés à rester en fonction à vie ?

Mandats fédéraux et conditions (complété)

Poste	Mandat	Âge minimum	Résidence	Citoyenneté
Président	4 ans	35	14 ans	dès la naissance
Vice-président	4 ans	35	14 ans	dès la naissance
Sénateur	6 ans	30	doit vivre dans l'État	9 ans
Représentant	2 ans	25	doit vivre dans l'État	7 ans
Juge de la Cour Suprême	à vie	aucun	aucun	aucun

Pourquoi la Constitution impose des limites sur les mandats au Congrès et à la Présidence, mais les juges de la Cour Suprême sont autorisés à rester en fonction à vie ?

Quand les Pères Fondateurs rédigent la Constitution, ils craignent d'accorder trop de pouvoir aux représentants dans les gouvernements (fédéral et étatique). C'est pourquoi ils imposent des limites de durée sur les mandats au gouvernement. Pour empêcher les représentants de gagner trop de pouvoir, ils considèrent que le pouvoir judiciaire doit avoir assez de pouvoir pour empêcher les représentants de ressembler à ceux en Angleterre. Les décisions des juges de la Cour Suprême pourraient être influencées par les campagnes politiques, et les juges pourraient se trouver redevables à des groupes ou factions en particulier.

Les Pères Fondateurs et le Fédéralisme²⁷

Dans leur tentative d'équilibrer l'ordre et la liberté, les Pères Fondateurs identifient plusieurs raisons pour adopter un gouvernement fédéral :

- pour éviter la tyrannie
- pour permettre plus de participation en politique
- pour utiliser les États comme "laboratoires" de nouvelles idées et programmes.

Comme James Madison fait remarquer dans *The Federalist, No. 10*, "si les dirigeants factieux allument une flamme dans leurs États respectifs, les dirigeants nationaux peuvent empêcher la propagation de la conflagration à travers les autres États". Le fédéralisme empêche donc une personne qui prend le contrôle d'un État de prendre facilement le contrôle des gouvernements fédéraux également.

L'élection de FONCTIONNAIRES tant au niveau de l'État qu'au niveau national augmente également l'apport des citoyens à leur gouvernement.

Et si un État adopte une nouvelle politique désastreuse, au moins, ce ne sera pas une catastrophe pour tout le monde. D'autre part, si les nouveaux programmes d'un État fonctionnent bien, les autres États peuvent adopter leurs idées et les adapter à leurs propres besoins.

La Constitution donne trois types de pouvoir au gouvernement national :

- 1. les pouvoirs DÉLÉGUÉS (parfois appelés "énumérés" ou "exprimés")** sont spécifiquement accordés au gouvernement fédéral dans l'article I, section 8 de la Constitution. Cela inclut le pouvoir de battre monnaie, de réglementer le commerce, de déclarer la guerre, de lever et de maintenir des forces armées et d'établir un système postal. Au total, la Constitution délègue 27 pouvoirs spécifiquement au gouvernement fédéral.
- 2. les pouvoirs IMPLICITES** ne sont pas spécifiquement énoncés dans la Constitution, mais peuvent être déduits de la clause dite "élastique" (ou "nécessaire et appropriée") (article I, section 8). Cette disposition donne au Congrès le droit "de créer toutes les lois qui seront nécessaires et appropriées pour mettre en œuvre les pouvoirs précédents, et les autres pouvoirs dévolus au gouvernement des États-Unis". Comme ces pouvoirs ne sont pas explicites, les tribunaux doivent souvent décider de ce qui constitue un pouvoir implicite.
- 3. Les POUVOIRS INHÉRENTS** ne sont pas spécifiquement énumérés dans la Constitution, mais ils découlent de l'existence même du gouvernement national. Par exemple, les États-Unis ont le pouvoir d'acquérir des territoires par exploration et/ou occupation, principalement parce que la plupart des gouvernements en général revendiquent ce droit.



Alexander Hamilton, James Madison, et George Washington sont partisans du système fédéral.

²⁷ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/gov/3a.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/gov/3a.asp>.

La Constitution identifie également les POUVOIRS RÉSERVÉS, qui sont mis de côté pour les États. Contrairement aux pouvoirs délégués, ils ne sont pas énumérés de manière spécifique, mais sont garantis par le DIXIÈME AMENDEMENT : "Les pouvoirs qui ne sont pas délégués aux États-Unis par la Constitution, ni interdits par elle aux États, sont réservés aux États respectivement, ou au peuple." Parmi les pouvoirs réservés traditionnels figurent la réglementation du commerce au sein d'un État, l'établissement d'un gouvernement local et la tenue d'élections.

Certains pouvoirs du gouvernement fédéral et des gouvernements des États se chevauchent. Par exemple, les deux peuvent - et c'est ce qu'ils font - lever des impôts, faire et appliquer des lois, et emprunter de l'argent. Ces pouvoirs concurrents ne sont pas accordés exclusivement au gouvernement national et ne sont pas non plus refusés aux États.

Les pouvoirs interdits sont refusés soit au gouvernement national, soit aux gouvernements des États, soit aux deux (article I, section 9). Par exemple, le gouvernement national ne peut pas exercer ses pouvoirs de manière à entraver la capacité des États à assumer leurs responsabilités. Les États ne peuvent pas taxer les importations ou les exportations, ni battre monnaie ou émettre des lettres de crédit.

Les États ont également des responsabilités les uns envers les autres, comme l'explique l'article IV de la Constitution. L'une des dispositions prévoit que chaque État doit accorder "reconnaissance totale", ou "entière confiance et garantie" ("FULL FAITH AND CREDIT") aux actes publics, aux registres et aux procédures judiciaires civiles de tous les autres États. Les contrats commerciaux sont donc reconnus par tous les États, tout comme les mariages. L'extradition, la procédure légale par laquelle un criminel accusé est renvoyé dans l'État où le crime a été commis, est également requise par l'article IV.

Les Pères Fondateurs répartissent très soigneusement les pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des États. Ils répondent à la fois à l'aversion coloniale pour la tyrannie du roi George III et à l'échec des articles de la Confédération. La séparation et le mélange soigneux des pouvoirs nationaux et des pouvoirs des États protègent contre la tyrannie, permettent une plus grande participation des citoyens au gouvernement et fournissent un mécanisme pour incorporer de nouvelles politiques et de nouveaux programmes.

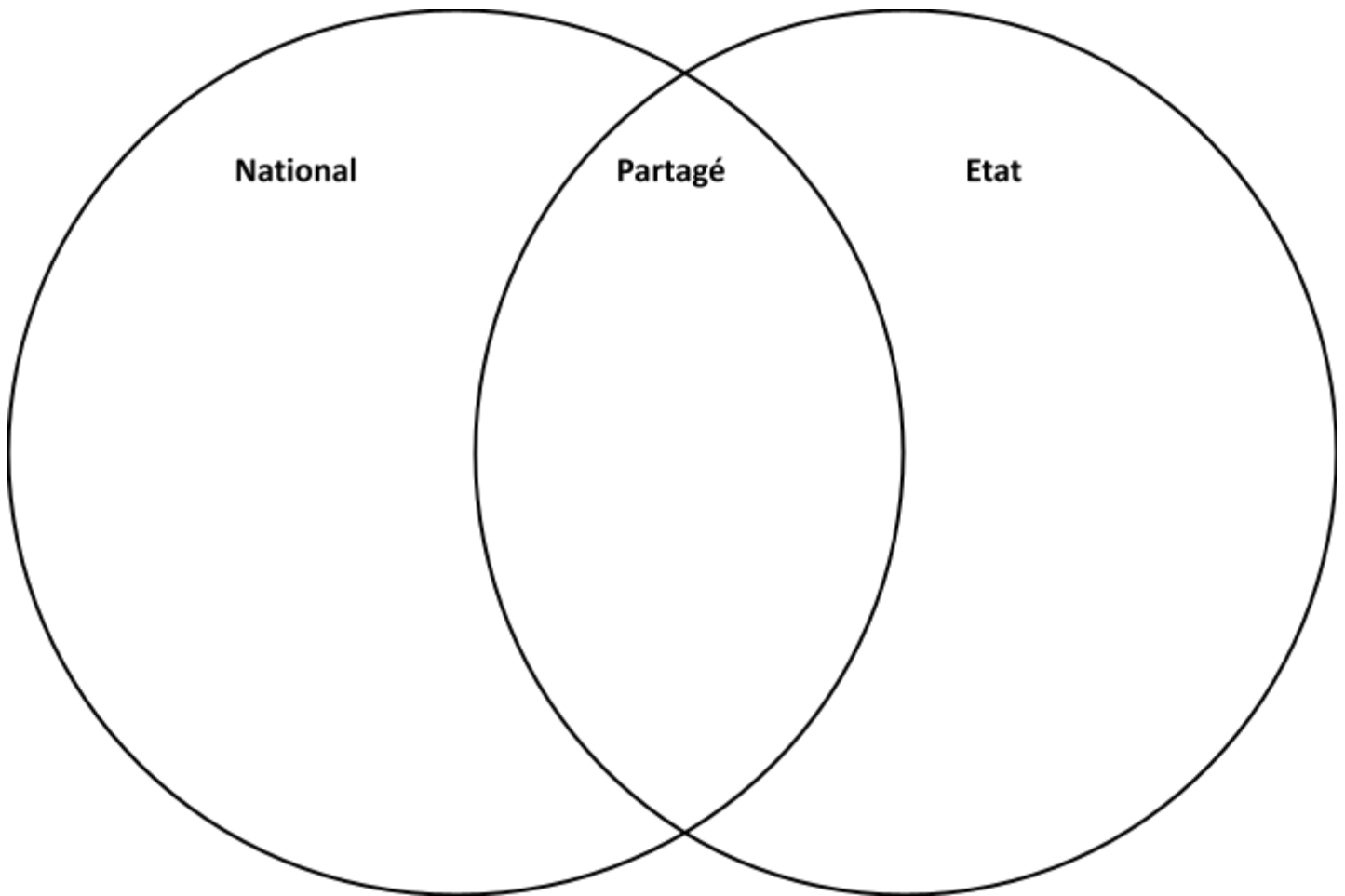


L'Article I, Section 8 de la Constitution des États-Unis, autorise le gouvernement fédéral à créer une monnaie centrale pour tous les États. La forme de cette monnaie a changé plusieurs fois au cours du temps.



Les marques déposées, comme la fille au parapluie de Morton Salt, sont protégées par le Bureau des Brevets et Marques Déposées (U.S. Patent and Trademark Office), établi pour "promouvoir le progrès de la science et des arts utiles, en garantissant pour une certaine période aux auteurs et inventeurs le droit exclusif pour leurs écrits et découvertes", ainsi qu' énoncé dans l'Article I, Section 8 de la Constitution.

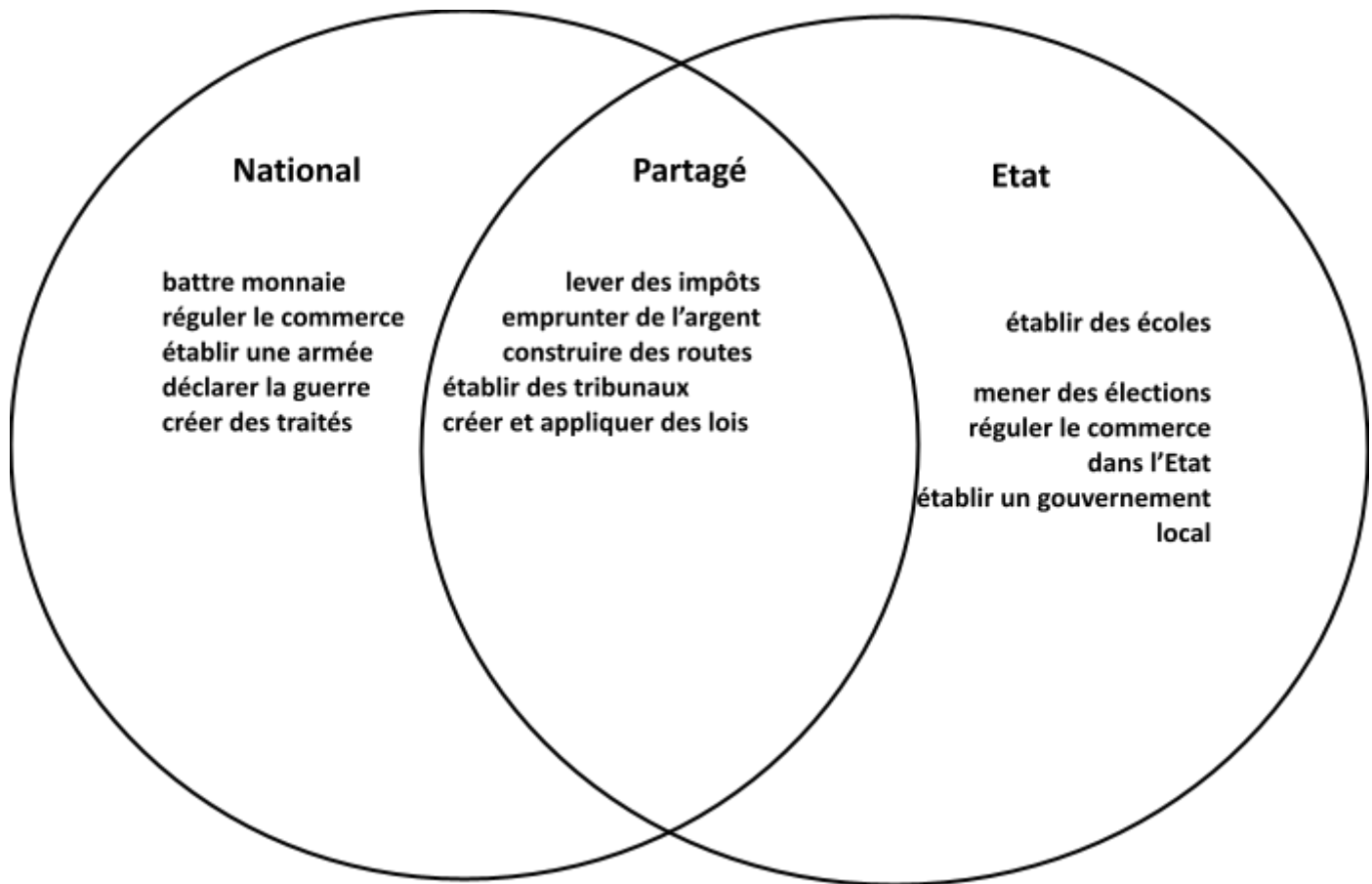
Fédéralisme - Partage des pouvoirs



Pourquoi la Constitution autorise-t-elle les États et le gouvernement fédéral à collecter des impôts ?

Empty rectangular box for student response.

Fédéralisme - Partage des pouvoirs (complété)



Pourquoi la Constitution autorise les États et le gouvernement fédéral à prélever des impôts ?

D'après la Constitution, le gouvernement fédéral est autorisé à percevoir des impôts pour assurer la défense commune et le bien-être général du pays. Cependant, il n'est pas fait mention de la collecte d'impôts à d'autres fins. Par conséquent, les États sont également autorisés à percevoir des impôts. La perception des impôts est un travail considérable et le gouvernement fédéral ne peut pas le faire seul. Chaque État perçoit des impôts afin de "pourvoir au bien-être général" de l'État en construisant des routes et en finançant des écoles publiques.

Grade 7 Fiche Pédagogique : Ratification et la Déclaration des Droits

Unité un : La nouvelle république, Sujet trois : le système fédéral

Description : Les élèves analysent différentes opinions sur la ratification de la Constitution et le but de la Déclaration des Droits.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [Fédéralistes](#) ; [Antifédéralistes](#) ; [La Déclaration des Droits](#) ; Fédéralistes vs. Antifédéralistes – la lutte pour la Constitution ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Les Cahiers Fédéralistes \(extraits\)](#) ; [Lettres des Anti-Fédéralistes aux journaux pendant les débats sur la ratification de la Constitution, 1787-1788](#) ; [Extraits des Essais Anti-Fédéralistes de PHILADELPHIENSIS \[Benjamin Workman\]](#) ; Examen du débat entre les Fédéralistes et les Anti-Fédéralistes ([vierge](#), [Fédéralistes complété](#), et [Antifédéralistes complété](#)) ; [Text intégral - la Déclaration des Droits](#) ; la Déclaration des Droits - qu'est-ce qui est protégé ? ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : “Dans la dernière tâche pédagogique, vous avez examiné la Constitution des États-Unis. Vous avez analysé chaque article, discuté de la manière dont la Constitution attribue les pouvoirs à chaque branche du gouvernement et discuté des sept principes constitutionnels du document. Le document est rédigé mais il ne constitue pas encore la loi. Après la Convention constitutionnelle, les Pères Fondateurs entreprennent de ratifier la nouvelle forme de gouvernement. Nous allons explorer et examiner les sources qui présentent les arguments des fédéralistes et des antifédéralistes pour et contre la Constitution. Vous allez étudier et examiner différents points de vue sur la ratification de la Constitution. L'objectif de cette tâche est d'examiner diverses sources afin de déterminer si la ratification de la Constitution est une bonne ou une mauvaise idée pour la nouvelle nation. Au cours de la tâche pédagogique, nous débattons de la question de savoir quel point de vue - fédéraliste ou anti-fédéraliste - est le plus fort. Vous analyserez la création de la Déclaration des Droits et évalueriez pourquoi les Pères Fondateurs ont estimé que ces droits individuels sont suffisamment importants pour être inclus dans la Constitution. Vous devrez également déterminer quel rôle la ratification de la Constitution a joué dans le développement de l'identité américaine et comment le débat a conduit à un autre compromis. La première étape de cette tâche consiste à définir la ratification et à décider si elle était nécessaire.”
2. Écrire le mot ratification au tableau. Demander aux élèves de définir “ratification” avec leurs propres mots et de donner des exemples qu'ils connaissent. Une ratification est la manière officielle de confirmer quelque chose, en général par un vote. C'est la validation formelle d'une proposition de loi.²⁸
3. Mener une discussion de classe sur la nécessité et l'importance pour les États de ratifier la Constitution.

Exemples de questions possibles :

- a. Est-ce que les Pères Fondateurs ont l'autorité requise pour écrire une nouvelle constitution ? Explique ta réponse.
- b. Combien d'États doivent ratifier la nouvelle constitution ? Est-ce que tu trouves ce nombre trop petit ou trop grand ? Explique pourquoi.
- c. Pourquoi les Pères Fondateurs pensent qu'il est nécessaire de ratifier la nouvelle constitution ?

²⁸ <https://www.vocabulary.com/dictionary/ratification>

4. Demander aux élèves de proposer à l'écrit des raisons pour lesquelles certaines personnes pouvaient s'opposer à la Constitution. Encourager les élèves à créer une liste de problèmes que la nouvelle constitution n'aborde pas. Si nécessaire, donner des exemples, comme l'absence de mention des droits individuels. Exemples de questions possibles :
 - a. Est-ce que certains droits individuels sont protégés par la Constitution ? Explique ta réponse.
 - b. Pourquoi le gouvernement doit-il protéger les droits individuels des citoyens ?
 - c. Est-ce que certains groupes sont ignorés par la Constitution? Explique ta réponse.
5. Partager la classe en deux groupes, (1) Fédéraliste et (2) Antifédéraliste, suivant une routine de classe.
6. Dire : "Votre but pour ce travail est de comparer et différencier les Fédéralistes et les Antifédéralistes. La première partie de ce travail demande d'identifier qui sont-ils, que veulent-ils, et au moins deux arguments qu'il présentent à propos de la ratification de la Constitution."
7. Donner accès aux élèves au matériel suivant :
 - a. [Fédéralistes](#)
 - b. [Antifédéralistes](#)
 - c. [La Déclaration des Droits](#)
 - d. [Fédéralistes vs. Antifédéralistes – la lutte pour la Constitution](#)
8. Dire aux élèves de lire [Fédéralistes](#) et [Antifédéralistes](#). Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture. Rappeler aux élèves d'utiliser les informations du texte pour trouver les détails importants. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte et compléter le document sur la lutte pour la Constitution (15 à 20 minutes).
9. Dire aux élèves de lire [la Déclaration des Droits](#). Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture. Rappeler aux élèves d'utiliser les informations du texte pour trouver les détails importants. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte et compléter le tableau [Fédéralistes vs. Antifédéralistes – la lutte pour la Constitution](#) (15 à 20 minutes).
10. Mener une discussion de classe sur les ressemblances et différences entre les Fédéralistes et les Antifédéralistes. Exemples des questions possibles :
 - a. Quelle est la différence principale entre les Fédéralistes et les Antifédéralistes ?
 - b. Y a-t-il quelque chose sur lequel les Fédéralistes et les Antifédéralistes sont d'accord ? Explique ta réponse.
 - c. Pourquoi les Antifédéralistes pensent que la nouvelle Constitution est la plus grande menace pour le futur des États-Unis ?
11. Dire : "Votre but pour ce travail est d'analyser les arguments pour et contre la ratification de la Constitution. Chaque groupe doit préparer un argument en faveur des Fédéralistes ou des Antifédéralistes. Il faut utiliser des informations du texte pour justifier votre point de vue. Examinez tous les documents et donnez des preuves et des contre-arguments quand c'est nécessaire. A la fin de cette tâche, chaque groupe sera responsable pour défendre le point de vue Fédéraliste ou Antifédéraliste sur la ratification de la Constitution."
12. Partager les élèves en 4 groupes en utilisant une routine de classe.
13. Chaque groupe reçoit les textes suivants :
 - Groupe 1 - Fédéraliste** : The Federalist Papers # 1 et #10 des [Les Cahiers Fédéralistes \(extraits\)](#)
 - Groupe 2 - Fédéraliste** : The Federalist Papers # 51 et #84 des [Les Cahiers Fédéralistes \(extraits\)](#)

Groupe 3 - Antifédéraliste : Philadelphiensis II. November 28, 1787 page 1-2 des [Extraits des Essais Anti-Fédéralistes de PHILADELPHIENSIS \[Benjamin Workman\]](#)

Groupe 4 - Antifédéraliste : - “To the CITIZENS of the UNITED STATES,” page 4 des [Extraits des Essais Anti-Fédéralistes de PHILADELPHIENSIS \[Benjamin Workman\]](#)

14. Fournir aux élèves les règles suivantes pour le débat :
 - a. Chaque groupe doit choisir la personne qui parle en premier pour décrire le point de vue général du groupe
 - b. Chaque groupe doit choisir au moins deux membres qui vont donner des justifications pour le point de vue du groupe. Chaque groupe doit donner au moins trois arguments pour défendre le point de vue du groupe.
 - c. Chaque groupe doit choisir la personne qui parle en dernier pour conclure la réponse du groupe.
15. Dire aux élèves de lire le texte qui est donné à leur groupe. Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture. Rappeler aux élèves d'utiliser les informations du texte pour trouver les détails importants. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte et compléter le document [Examen du débat entre les Fédéralistes et les Anti-Fédéralistes](#) (20 minutes).
16. Une fois que les élèves ont complété le document [Examen du débat entre les Fédéralistes et les Anti-Fédéralistes](#), demander à chaque groupe de formuler au moins 2 questions à utiliser pendant le débat. Par exemple, demander aux élèves d'écrire des questions qui traitent des points suivants : (1) pourquoi les fédéralistes soutiennent la nouvelle constitution, (2) pourquoi les antifédéralistes ne soutiennent pas la nouvelle constitution.
17. Laisser les élèves présenter leurs arguments en suivant les règles du débat qui ont été décrites. Encourager les élèves à poser leurs questions aux autres groupes pour approfondir leur compréhension du désaccord entre les Fédéralistes et Antifédéralistes. Mener une discussion de classe pendant le débat. Exemples de questions possibles :
 - a. Que pensent les Antifédéralistes d'un gouvernement national puissant ?
 - b. Quel est le principal argument des Antifédéralistes pour s'opposer à la constitution ?
 - c. Es-tu d'accord avec les Fédéralistes ou les Antifédéralistes ? Explique ton point de vue.
 - d. Penses-tu que la constitution devait protéger les libertés individuelles ? Explique ta réponse en utilisant des informations venant des sources.
18. Dire : “Dans la dernière partie de cette tâche, vous avez analysé les arguments pour et contre la ratification de la constitution. Le principal argument des Antifédéralistes est que la Constitution n'offre aucune protection des droits individuels. De nombreux dirigeants antifédéralistes estiment que sans une "Déclaration des Droits", la Constitution ne protège pas les libertés pour lesquelles les Pères Fondateurs se sont battus pendant la révolution américaine. Afin d'assurer la ratification de la constitution, les fédéralistes acceptent d'ajouter une Déclaration des Droits qui définit clairement les droits et les libertés de tous les citoyens des États-Unis. Votre objectif pour la dernière partie de cette tâche est d'examiner la Déclaration des Droits, d'expliquer quels droits sont protégés et pourquoi ils sont importants.”
19. Attribuer aux élèves un partenaire suivant une routine de classe.
20. Donner accès aux élèves à [la Déclaration des Droits \(texte intégral\)](#).
21. Dire aux élèves de lire [la Déclaration des Droits \(texte intégral\)](#) avec leur partenaire. Encourager les élèves à

souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture. Encourager les élèves à compléter le document [la Déclaration des Droits - qu'est-ce qui est protégé ?](#) avec leur partenaire tout en lisant le texte. Dire aux élèves qu'il faut écrire avec leurs propres mots quel droit ou liberté chaque amendement protège, et expliquer pourquoi c'est important.

22. Mener une discussion de classe sur l'importance de la Déclaration des Droits. Exemples de questions possibles :
- a. Pourquoi les Pères Fondateurs considèrent que la liberté d'expression doit être le premier amendement ? Explique ta réponse.
 - b. Donne un exemple sur la protection des droits suivants dans la Déclaration : (1) liberté de la presse ; (2) liberté de réunion ; (3) liberté contre l'emprisonnement
 - c. Comment le 10eme amendement élargit la protection des droits des citoyens ?
 - d. Quel est le but des 9eme et 10eme amendements ?
 - e. Comment les citoyens sont protégés par les 4eme et 5eme amendements ?
 - f. Pourquoi un procès avec jury est-il important ?
 - g. Comment est-ce que la Déclaration des Droits aide à garder un équilibre entre le pouvoir des gouvernements des États et le gouvernement fédéral ?

Fédéralistes²⁹

Les partisans de la Constitution proposée décident de se faire appeler "Fédéralistes". Le nom qu'ils choisissent signifie qu'ils sont en faveur d'un système de gouvernement souple et décentralisé. À plusieurs égards, le "fédéralisme" - qui implique un gouvernement central fort - est le contraire de ce qu'ils veulent. Un nom plus exact pour les partisans de la Constitution aurait été "NATIONALISTES".

L'étiquette "nationaliste", cependant, aurait été un handicap politique dans les années 1780. La croyance politique traditionnelle de l'ère révolutionnaire veut qu'une forte autorité centralisée conduise inévitablement à un abus de pouvoir. Les fédéralistes sont également conscients que les problèmes du pays dans les années 1780 proviennent des faiblesses du gouvernement central créé par les articles de la Confédération.

Pour les Fédéralistes, la Constitution est nécessaire afin de sauvegarder la liberté et l'indépendance que la Révolution américaine a créées. Même si les fédéralistes développent une nouvelle philosophie politique, ils considèrent que leur rôle le plus important est de défendre les acquis sociaux de la Révolution. Comme l'a expliqué plus tard James Madison, l'un des grands leaders fédéralistes, la Constitution a été conçue pour être un "remède républicain aux maladies les plus courantes du gouvernement républicain".



James Madison rédige *The Federalist Papers* avec John Jay et Alexander Hamilton.



Fédéraliste majeur, Alexander Hamilton, a été honoré par son portrait sur le timbre à 3c.

Les Fédéralistes ont plus qu'un plan politique innovant et un nom bien choisi pour aider leur cause. De nombreux dirigeants les plus talentueux de l'époque, qui ont la plus grande expérience au niveau national, sont fédéralistes. Par exemple, les deux seules célébrités nationales de l'époque, Benjamin Franklin et George Washington, sont favorables à la Constitution. En plus de ces impressionnantes superstars, les Fédéralistes sont bien organisés, bien financés et utilisent particulièrement efficacement la presse écrite. La plupart des journaux soutiennent le plan politique des Fédéralistes et publient des articles et des brochures pour expliquer pourquoi le peuple devrait approuver la Constitution.

Malgré ces avantages importants, les Fédéralistes ont encore un dur combat à mener. Leurs nouvelles solutions constituent une modification profonde des croyances politiques de cette période. De manière plus remarquable, les Fédéralistes pensent que la plus grande menace pour l'avenir des États-Unis ne vient pas de l'abus du pouvoir central, mais plutôt de ce qu'ils considèrent comme les excès de la démocratie, comme le montrent les troubles populaires tels que la révolte de Shays et les politiques pro-débiteurs de nombreux États.

Comment les Fédéralistes peuvent-ils convaincre la partie indécise du peuple américain que, pour que la nation prospère, la démocratie doit être limitée en faveur d'un gouvernement central plus fort ?

²⁹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/16a.asp>.

Antifédéralistes³⁰



Patrick Henry prononce son célèbre discours "Si ceci est une trahison, il faut en tirer le plus possible !" à la Chambre des Bourgeois de Virginie.

Les ANTIFÉDÉRALISTES sont une coalition variée de personnes qui s'opposent à la ratification de la Constitution. Bien qu'ils soient moins bien organisés que les Fédéralistes, ils disposent d'un groupe impressionnant de leaders politiques qui sont particulièrement importants au niveau des États.

Allant des élites politiques comme JAMES WINTHROP dans le Massachusetts à MELANCTON SMITH dans l'État de New York et Patrick Henry et George Mason en Virginie, ces Antifédéralistes sont rejoints par un grand nombre d'Américains ordinaires, en particulier les fermiers yeomen qui sont majoritaires dans l'Amérique rurale. La caractéristique sociale dominante des Antifédéralistes en tant que groupe est leur force dans les régions occidentales plus récemment colonisées du pays.



Le 31 août 1787, George Mason déclare qu'il "préfère se couper la main droite plutôt que de la placer dans la Constitution telle qu'elle est pour le moment."

Malgré la diversité de l'opposition Antifédéraliste, ils partagent une vision fondamentale de la politique américaine. Ils pensent que la plus grande menace pour l'avenir des États-Unis se trouve dans le potentiel du gouvernement à devenir corrompu et à s'emparer de plus en plus de pouvoir jusqu'à devenir une tyrannie qui domine complètement le peuple. Ayant tout juste réussi à rejeter ce qu'ils considèrent comme la TYRANNIE du pouvoir britannique, de telles menaces sont prises très au sérieux dans la vie politique.

Pour les Antifédéralistes, la Constitution proposée menace de conduire les États-Unis sur la trajectoire trop bien connue de la CORRUPTION politique. Les trois branches du nouveau gouvernement central menacent la croyance traditionnelle des Antifédéralistes en l'importance de limiter le pouvoir du gouvernement.

Les nouveaux pouvoirs étendus du président, en particulier le droit de veto qui peut annuler les décisions des

³⁰ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/16b.asp>.

représentants du peuple à l'assemblée législative, sont particulièrement inquiétants. Le système judiciaire du gouvernement national semble susceptible de déborder sur les tribunaux locaux. Par ailleurs, la chambre basse du corps législatif proposée aurait si peu de membres que seules les élites ont des chances d'être élus. De plus, ils représenteraient une population d'une zone si grande qu'ils ne peuvent pas vraiment connaître leurs propres électeurs. Les cinquante-cinq membres de la Chambre nationale des représentants proposée sont bien plus nombreux que la plupart des législatures des États de l'époque. Puisque la nouvelle législature est censée avoir une plus grande autorité fiscale, en particulier le droit de lever des impôts, les Antifédéralistes craignent que le Congrès adopte des taxes écrasantes qu'il fera appliquer en créant une armée nationale permanente.



Le préambule de la Constitution des États-Unis. La plupart des démocraties du monde ont construit leur constitution à partir de ce document.

Cet ensemble d'objections se résume à une opposition centrale aux importants nouveaux pouvoirs du gouvernement central proposé. George Mason, un délégué à la Convention de Philadelphie qui a refusé de soutenir la Constitution, explique que le plan est "totalement contraire à tous les principes qui nous ont gouvernés jusqu'à présent. Ce pouvoir est prévu pour anéantir totalement les gouvernements des États." La montée en puissance du pouvoir national au détriment de celui des États est un point commun de l'opposition antifédéraliste.

L'objection la plus puissante soulevée par les Antifédéralistes repose sur le manque de protection des LIBERTÉS INDIVIDUELLES dans la Constitution. La plupart des constitutions des États de l'époque se sont inspirées du modèle de la Virginie, qui comprend une protection explicite des droits individuels auxquels l'État ne peut pas porter atteinte. Cette protection est considérée comme une garantie centrale des droits des personnes et comme une amélioration majeure de la Révolution par rapport aux protections non écrites de la constitution britannique.

Pourquoi, alors, les délégués à la Convention de Philadelphie n'ont-ils pas inclus une déclaration des droits dans leur proposition de Constitution ? La plupart des antifédéralistes pensent que ces protections ne sont pas assurées parce que les fédéralistes représentent un mouvement visant à faire disparaître les progrès réalisés en faveur des individus de base pendant la Révolution.

Les Antifédéralistes et les Fédéralistes sont d'accord sur un point : l'avenir de la nation est en jeu dans la lutte pour la Constitution.

La Déclaration des Droits³¹



Même si James Madison est le plus jeune membre du Congrès continental, son action est un facteur essentiel dans le développement du gouvernement américain. Madison propose le plan de Virginie, il est l'auteur de certains des Federalist Papers et il rédige la Déclaration des droits.

La première élection nationale a lieu en 1789. En plus du président Washington, les électeurs élisent un grand nombre de partisans de la Constitution. En fait, près de la moitié des quatre-vingt-onze membres du premier Congrès ont contribué à la rédaction ou à la ratification de la Constitution.

Il n'est pas surprenant, vu l'opposition des anti-fédéralistes au nouveau gouvernement central fort, que seuls huit opposants à la Constitution soient élus à la Chambre des Représentants. La plupart des antifédéralistes focalisent leurs efforts sur la politique au niveau des États.

La protection des droits individuels

Une question immédiate que le nouveau Congrès aborde est celle de la modification de la Constitution. Les représentants répondent aux demandes d'amendements qui sont devenues un enjeu majeur du processus de ratification. Les États du Massachusetts, de la Virginie et de New York (entre autres) ont tous fini par soutenir la Constitution - mais uniquement à condition que des protections explicites des droits individuels soient ajoutées à la loi suprême du pays. Maintenant que les partisans de la Constitution contrôlent le gouvernement fédéral, que vont-ils faire ?



La tradition juridique consistant à définir précisément les droits individuels est profondément ancrée dans la coutume anglo-américaine. Il n'est donc pas surprenant que le premier Congrès modifie la Constitution en ajoutant ce qui devient la Déclaration des Droits.

James Madison, désormais membre du Congrès pour la Virginie, joue une fois de plus le rôle principal dans l'élaboration des propositions d'amendements qui seront envoyées aux États pour approbation. Madison examine attentivement de nombreuses propositions et exemples tirés des constitutions des États et sélectionne finalement dix-neuf amendements potentiels à la Constitution. Sans surprise, le nationaliste Madison prend soin de s'assurer qu'aucun des amendements proposés n'affaiblira fondamentalement le nouveau gouvernement central. Finalement, dix amendements sont ratifiés en 1791.

³¹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/18a.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/18a.asp>.

Dix Amendments

Ces dix premiers amendements à la Constitution sont connus sous le nom de Déclaration des Droits (*Bill of Rights*) et restent le symbole et le fondement des idéaux américains de liberté individuelle, de GOUVERNEMENT LIMITÉ et d'État de droit. La majeure partie de la Déclaration des droits concerne la protection juridique des personnes accusées de crimes.

Droits et protections assurées dans la Déclaration des Droits

Amendement	Droits et protections
Premier	<ul style="list-style-type: none"> • Liberté d'expression • Liberté de la presse • Liberté de culte • Liberté de réunion • Droit de pétition
Deuxième	<ul style="list-style-type: none"> • Droit de port d'armes
Troisième	<ul style="list-style-type: none"> • Protection contre le logement des soldats dans les résidences des civils
Quatrième	<ul style="list-style-type: none"> • Protection contre les perquisitions et saisies abusives • Protection contre les mandats sans présomption
Cinquième	<ul style="list-style-type: none"> • Protection contre <ul style="list-style-type: none"> ◦ les procès sans accusations ◦ la double peine ◦ l'auto-incrimination ◦ la confiscation des biens
Sixième	<ul style="list-style-type: none"> • Droit à un procès sans délai excessif ou arbitraire • Droit d'être informé des accusations • Droit d'être confronté aux témoins • Droit de faire appel à des témoins • Droit à une assistance juridique
Septième	<ul style="list-style-type: none"> • Droit à un procès avec jury
Huitième	<ul style="list-style-type: none"> • Protection contre <ul style="list-style-type: none"> ◦ les cautions excessives ◦ les amendes excessive ◦ peine ou traitement cruel, inhumain ou dégradant
Neuvième	<ul style="list-style-type: none"> • Les droits accordés dans la Constitution ne peuvent pas empiéter sur d'autres droits.

Dixième	<ul style="list-style-type: none"> Les pouvoirs qui ne sont pas accordés au gouvernement fédéral dans la Constitution reviennent aux États ou au peuple.
---------	---

Par exemple, les amendements 4 à 8 garantissent une protection contre les perquisitions et les saisies abusives, le droit de ne pas s'auto-incriminer et le droit à un procès équitable et rapide devant un jury qui ne sera pas soumis à des peines inhabituelles ou dégradantes.

Le PREMIER AMENDEMENT, peut-être le plus large et le plus célèbre de la Déclaration des Droits, établit une série de droits politiques et civils, dont ceux de la LIBERTÉ D'EXPRESSION, de réunion, de presse et de religion.

Les deux derniers amendements, respectivement, précisent que cette liste de protections individuelles n'est pas censée en exclure d'autres et, en revanche, établissent que tous les pouvoirs revendiqués par le gouvernement fédéral doivent être expressément mentionnés dans la Constitution.

Texte intégral de la Déclaration des Droits (Bill of Rights)

Amendement I Le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler paisiblement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour la réparation de torts dont il se plaint.

Amendement II Une milice bien organisée étant nécessaire à la sécurité d'un État libre, il ne sera pas porté atteinte au droit du peuple de détenir et de porter des armes.

Amendement III Aucun soldat ne sera, en temps de paix, logé dans une maison sans le consentement du propriétaire, ni en temps de guerre, si ce n'est de la manière prescrite par la loi.

Amendement IV Le droit des citoyens d'être garantis dans leur personne, leur domicile, leurs papiers et leurs effets contre les perquisitions et saisies non motivées ne sera pas violé et il ne sera émis aucun mandat si ce n'est sur présomption sérieuse, corroborée par serment ou déclaration solennelle et décrivant avec précision le lieu à perquisitionner et les personnes ou choses à saisir.

Amendement V Nul ne sera tenu de répondre d'un crime capital ou infamant sans un acte de mise en accusation, spontané ou provoqué, d'un Grand Jury, sauf en cas de crimes commis pendant que l'accusé servait dans les forces terrestres ou navales ou dans la milice, en temps de guerre ou de danger public ; nul ne pourra pour le même délit être deux fois menacé dans sa vie ou dans son corps ; nul ne pourra, dans une affaire criminelle, être obligé de témoigner contre lui-même, ni être privé de sa vie, de sa liberté ou de ses biens sans procédure légale régulière ; nulle propriété privée ne pourra être réquisitionnée dans l'intérêt public sans une juste indemnité.

Amendement VI Dans toutes les poursuites criminelles, l'accusé aura le droit d'être jugé promptement et publiquement par un jury impartial de l'État et du district où le crime aura été commis, ce district ayant été préalablement déterminé par la loi, et d'être informé de la nature et du motif de l'accusation, d'être confronté avec les témoins à charge, de faire citer des témoins à sa décharge et de bénéficier du concours d'un conseil pour sa défense.

Amendement VII Dans les procès en common law où la valeur en litige dépasse vingt dollars, le droit au jugement par un jury sera préservé et aucun fait jugé par un jury ne sera réexaminé par un tribunal des États-Unis autrement que selon les règles de la *common law*.

Amendement VIII Il ne sera pas exigé de caution excessive, ni imposé d'amendes excessives, ni infligé de châtiments cruels et inhabituels.

Amendement IX L'énumération dans la Constitution de certains droits ne saurait être interprétée comme déniait ou limitant d'autres droits conservés par le peuple.

Amendement X Les pouvoirs qui ne sont pas délégués aux États-Unis par la Constitution, ni refusés par elles aux États, sont conservés par les États respectivement ou par le peuple.

Bien que la Déclaration des droits ne remette pas profondément en cause l'autorité fédérale, elle répond à la crainte principale des Antifédéralistes que la Constitution ne provoque la création d'un gouvernement central oppressif trop éloigné du peuple pour être contrôlé.

En répondant à cette objection et en répondant au souhait d'amendements largement exprimé au cours du processus de ratification, la Déclaration des droits permet de garantir un large soutien politique au nouveau gouvernement national.

Un premier problème national majeur a été résolu avec succès.

Comprendre la Déclaration des Droits

La Déclaration des Droits reste une partie intégrante de la vie américaine contemporaine en tant qu'élément majeur du DROIT CONSTITUTIONNEL. La signification de ses protections fait toujours l'objet de vifs débats. Par exemple, le droit de porter des armes pour soutenir une milice, qui figure dans le deuxième amendement, soulève actuellement une importante controverse politique.

De manière plus générale, l'extension de la Déclaration des droits pour protéger les individus contre les abus non seulement du gouvernement fédéral, mais aussi des gouvernements des États et des collectivités locales, reste un aspect non résolu de l'interprétation de la Constitution.

À l'origine, les protections ne visaient qu'à limiter le gouvernement fédéral, mais avec la garantie du quatorzième amendement en 1868 qu'aucun État ne pouvait priver ses citoyens des protections de la Déclaration des droits, ce point de vue initial a commencé à être élargi. À ce jour, la COUR SUPRÊME n'a pas encore décidé définitivement si la Déclaration des droits devait toujours être appliquée à tous les niveaux de gouvernement.

Fédéralistes vs. Antifédéralistes – la lutte pour la Constitution

	Fédéraliste	
Quelle est l'idée principale exprimée dans le texte ?		
Qu'est-ce que les Fédéralistes espèrent accomplir avec la nouvelle constitution ?		
D'après les Fédéralistes, quelle est la plus grande menace pour le futur des États-Unis ?		
Lister 2 arguments donnés en faveur de la Constitution par les Fédéralistes.	1.	2.

	Antifédéraliste	
Quelle est l'idée principale exprimée dans le texte ?		
Qu'est-ce que les Antifédéralistes espèrent accomplir en s'opposant à la nouvelle constitution ?		
D'après les Antifédéralistes, quelle est la plus grande menace pour le futur des États-Unis ?		

Lister 2 arguments donnés en opposition à la Constitution par les Antifédéralistes.	1.	2.
--	----	----

The Bill of Rights

Quel genre de personnes dans la société soutient chaque groupe ?	Fédéralistes	Antifédéralistes
Quelle est la principale différence entre Fédéralistes et Antifédéralistes ?		
Y a-t-il quelque chose sur lequel Fédéralistes et Antifédéralistes sont d'accord ? Expliquer.		
Quel argument des opposants trouves-tu le plus convaincant ? Utilise des éléments du texte pour justifier.		

Fédéralistes vs. Antifédéralistes – la lutte pour la Constitution (complété)

	Fédéraliste	
Quelle est l'idée principale exprimée dans le texte ?	La nécessité d'une nouvelle constitution pour protéger les citoyens	
Qu'est-ce que les Fédéralistes espèrent accomplir avec la nouvelle constitution ?	Un gouvernement républicain fort, capable de protéger les citoyens et les droits individuels.	
D'après les Fédéralistes, quelle est la plus grande menace pour le futur des États-Unis ?	Les Fédéralistes pensent que la plus grande menace pour les États-Unis est un excès de démocratie au niveau des États qui permet aux citoyens de se rebeller.	
Lister 2 arguments donnés en faveur de la Constitution par les Fédéralistes.	1. la nécessité d'un gouvernement central fort pour empêcher les États d'abuser de leur pouvoir	2. les problèmes du pays dans les années 1780 sont le résultat direct d'un gouvernement inefficace dans le cadre des articles de la Confédération.

	Antifédéraliste	
Quelle est l'idée principale exprimée dans le texte ?	La nouvelle Constitution ne protège pas les droits individuels des citoyens.	
Qu'est-ce que les Antifédéralistes espèrent accomplir en s'opposant à la nouvelle constitution ?	Les Antifédéralistes espèrent empêcher un abus de pouvoir de la part du gouvernement fédéral. Ils jugent que les trois branches du gouvernement ont trop de pouvoir sur les citoyens et les États individuels.	
D'après les Antifédéralistes, quelle est la plus grande menace pour le futur des États-Unis ?	Les Antifédéralistes pensent que la nouvelle constitution permettra au gouvernement de prendre le contrôle et finira par devenir corrompu et tyrannique.	

<p>Lister 2 arguments donnés en opposition à la Constitution par les Antifédéralistes.</p>	<p>1. la nouvelle constitution entraînera un abus de pouvoir de la part d'un gouvernement central fort.</p>	<p>2. la nouvelle constitution ne contient pas de "déclaration des droits" ni de protection des libertés individuelles</p>
---	---	--

The Bill of Rights

<p>Quel genre de personnes dans la société soutient chaque groupe ?</p>	<p>Fédéralistes</p>	<p>Antifédéralistes</p>
<p>Quelle est la principale différence entre Fédéralistes et Antifédéralistes ?</p>	<p>les riches propriétaires d'entreprises, les commerçants, les avocats</p> <p>les agriculteurs, les citoyens ordinaires</p> <p>La principale différence entre les Fédéralistes et les Antifédéralistes est leur vision du pouvoir gouvernemental. Les Fédéralistes soutiennent un gouvernement central fort, tandis que les Antifédéralistes soutiennent des gouvernements d'État forts.</p>	
<p>Y a-t-il quelque chose sur lequel Fédéralistes et Antifédéralistes sont d'accord ? Expliquer.</p>	<p>Les Fédéralistes comme les Antifédéralistes veulent protéger les droits individuels de leurs citoyens.</p>	
<p>Quel argument des opposants trouves-tu le plus convaincant ? Utilise des éléments du texte pour justifier.</p>	<p>Je pense que l'argument présenté par les Antifédéralistes était le plus fort car ils voulaient être sûrs que la nouvelle constitution protège les droits individuels des citoyens.</p>	

Examen du débat entre les Fédéralistes et les Anti-Fédéralistes

Titre :		
Auteur : (si disponible)		
Fédéraliste ou Antifédéraliste		
Idées principales du texte :		
Lister 2 arguments présentés par l'auteur	1.	2.
Que pense l'auteur à propos de la nouvelle constitution ? Explique ta réponse en utilisant des informations du texte.		
Pourquoi l'auteur soutient ou s'oppose à la constitution ?		
Est-ce que l'auteur donne des contre-arguments à ses opposants ? Explique ta réponse en utilisant des informations du texte.		

Examen du débat entre les Fédéralistes et les Anti-Fédéralistes - Fédéralistes (complété)

Titre	Federalist # 51	
Auteur	Inconnu	
Fédéraliste ou Antifédéraliste	Fédéraliste	
Idées principales du texte :	<ul style="list-style-type: none"> ● Il existe des dispositifs constitutionnels pour empêcher chaque branche de détruire les libertés. ● Les différents gouvernements se contrôleront mutuellement ● Le gouvernement est nécessaire pour empêcher les hommes de se nuire les uns les autres. 	
Lister 2 arguments présentés par l'auteur	1. Le pouvoir des gouvernements est limité parce qu'ils sont divisés et déconnectés les uns des autres.	2. La forme républicaine du gouvernement des États-Unis "est d'abord divisée entre deux gouvernements distincts" et "une double sécurité résulte des droits du peuple."
Que pense l'auteur à propos de la nouvelle constitution ? Explique ta réponse en utilisant des informations du texte.	L'auteur pense que la nouvelle constitution protégera la liberté des citoyens car le pouvoir du gouvernement est limité.	
Pourquoi l'auteur soutient ou s'oppose à la constitution ?	L'auteur estime que la Constitution peut remédier à l'abus de pouvoir par la représentation et la protection des opinions individuelles.	
Est-ce que l'auteur donne des contre-arguments à ses opposants ? Explique ta réponse en utilisant des informations du texte.	Non. L'auteur mentionne seulement pourquoi les gens devraient soutenir la constitution.	

Examen du débat entre les Fédéralistes et les Anti-Fédéralistes - Antifédéralistes (complété)

Titre	"Aux CITOYENS des ETATS-UNIS"	
Auteur	Inconnu	
Fédéraliste ou Antifédéraliste	Antifédéraliste	
Idées principales du texte :	<ul style="list-style-type: none"> • Le débat sur la Constitution est le moment le plus important de notre vie. • Le peuple a le pouvoir dans notre gouvernement actuel. • La nouvelle constitution enlèvera le pouvoir aux citoyens ordinaires et "donnera plus de pouvoir à certains hommes, nous privera de nos libertés et fera de nos terres des seigneuries." • Il dit aux gens de garder le pouvoir entre leurs mains et de ne pas soutenir la nouvelle constitution. 	
Lister 2 arguments présentés par l'auteur	1. Il n'y a pas de déclaration des droits dedans, et il n'y a pas de liberté donnée au peuple d'exercer un culte religieux.	2. Rien n'est dit sur le fait que le peuple puisse bénéficier de la liberté d'expression et de la liberté de la presse.
Que pense l'auteur à propos de la nouvelle constitution ? Explique ta réponse en utilisant des informations du texte.	L'auteur estime que la nouvelle constitution privera les citoyens de leurs libertés religieuses et civiles.	
Pourquoi l'auteur soutient ou s'oppose à la constitution ?	Il pense que les articles de la Confédération sont la forme parfaite de gouvernement. Pourquoi la changer si elle est parfaite ?	
Est-ce que l'auteur donne des contre-arguments à ses opposants ? Explique ta réponse en utilisant des informations du texte.	Oui. L'auteur souligne en permanence comment la nouvelle constitution privera les citoyens de leurs droits et libertés parce qu'ils ne sont pas spécifiquement protégés dans le document.	

La Déclaration des Droits - qu'est-ce qui est protégé ?

Amendement	Quels droits sont protégés ?	Pourquoi ces droits sont-ils importants ?
Amendement I		
Amendement II		
Amendement III		
Amendement IV		
Amendement V		
Amendement VI		

Amendement VII		
Amendement VIII		
Amendement IX		
Amendement X		

La Déclaration des Droits - qu'est-ce qui est protégé ? (complété)

Amendement	Quels droits sont protégés ?	Pourquoi ces droits sont-ils importants ?
Amendement I	Expression ; culte ; presse ; réunion ; pétition	Le 1er amendement permet aux gens de s'exprimer et de pratiquer leur culte librement, ce qui était interdit lorsque les gens vivaient en Europe.
Amendement II	Port d'armes ; possession d'armes à feu	Le deuxième amendement permet de se protéger du gouvernement en cas de rébellion et provient de l'époque de la domination britannique.
Amendement III	Refus d'héberger l'armée	Protège les citoyens contre l'obligation de subvenir aux besoins des soldats en temps de guerre, ce qui était l'une des doléances des colonies pendant la révolution.
Amendement IV	Protection contre les perquisitions arbitraires et saisies des biens	Le 4e amendement protège les personnes contre les fouilles par la police ou le gouvernement sans motif.
Amendement V	Procès équitable	Le 5e amendement protège les citoyens accusés de crimes et prévoit une procédure que le gouvernement doit suivre.
Amendement VI	Procès avec jury	Le 6e amendement garantit que tous les citoyens seront jugés s'ils sont accusés d'un crime.

Amendement VII	Droits dans les affaires civiles concernant les biens	Le 7e amendement protège le droit à la propriété, ce qui résulte des mots de la Déclaration d'indépendance.
Amendement VIII	Protection contre les châtiments cruels et inhabituels	Le 8e amendement protège les citoyens contre une punition trop sévère pour leurs crimes.
Amendement IX	Les droits qui ne figurent pas dans la Constitution ne sont pas reniés par le peuple.	Le 9e amendement garantit les droits individuels de tous les citoyens, même s'ils ne sont pas expressément énumérés dans la Constitution.
Amendement X	Les pouvoirs qui ne sont pas délégués au gouvernement fédéral sont conservés par les États.	Le 10e amendement limite le pouvoir du gouvernement fédéral.

Unité deux : Evaluation

Description : Les élèves participent à un dialogue socratique en réponse à la question : comment une nation établit-elle son identité ?

Durée suggérée de la séquence : 3 séances

Consignes pour l'élève : Participe à un dialogue socratique en réponse à la question : comment une nation établit-elle son identité ? Utilise les éléments de preuve collectés au cours de cette unité et tes connaissances en sciences sociales pour développer et justifier ta réponse. Tu dois prendre en compte :

- le but du gouvernement
- la structure (séparation des pouvoirs, fédéralisme, freins et contrepoids) et les fonctions du gouvernement
- les problèmes de la nouvelle nation auxquels le gouvernement s'attaque

Ressources:

- [Amorces de phrases pour la discussion](#)

Notes pour l'enseignant : en complétant cette tâche, les élèves atteignent les standards de sciences sociales GLEs 7.1.1; 7.1.2; 7.1.3; 7.1.5; 7.2.3; et 7.2.4. Ils atteignent aussi les standards [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : SL.7.1a-d; SL.7.6.

Pour plus d'informations sur la manière de mener un dialogue socratique, voir [le dialogue socratique en une page](#).

Exemples de questions directrices possibles pendant le séminaire :

1. Pourquoi un gouvernement est-il nécessaire ?
2. Qu'est-ce que les principes fondateurs du gouvernement des États-Unis disent de l'identité américaine ?
3. Les Pères Fondateurs ont-ils l'autorité d'écrire une nouvelle constitution ? Explique ta réponse.
4. Comment notre notion de l'identité américaine a façonné les principes fondateurs du gouvernement des États-Unis ?

Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour garder un suivi des contributions des élèves à la discussion, puis utiliser ces informations pour attribuer une note aux élèves.

Présentation de l'unité trois

Objectif de la séquence : Dans l'unité trois, les élèves découvrent les débuts de l'histoire américaine. Après avoir élaboré la Constitution, les Pères fondateurs en mirent les principes en application et commencèrent à gouverner la nouvelle nation. Ils ont dû relever de nombreux défis de politique intérieure et extérieure, et se sont efforcés de poser les bases d'une gouvernance saine. Les États-Unis avaient besoin d'un gouvernement respectueux des valeurs acquises de haute lutte par les colons et capable de subvenir aux besoins d'un pays naissant.

Durée suggérée de la séquence : 6 semaines

Grade 7 Contenu	
La nouvelle république	Comment les progrès politiques influencent-ils l'identité d'une nation ?

Sujet (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [Gouverner la nouvelle nation](#) (7.1.1-7.1.5; 7.2.4; 7.5.1-7.5.3; 7.7.1; 7.8.8; 7.9.3; 7.10.5; 7.11.1-7.11.3)
2. [Les années Jefferson](#) (7.1.1-7.1.5; 7.2.4; 7.3.1-2; 7.5.1-3; 7.7.1; 7.8.8; 7.9.2; 7.9.3; 7.11.3)
3. [La démocratie jacksonienne](#) (7.1.1-7.1.5; 7.3.1-2; 7.3.4-5; 7.5.1-3; 7.6.1; 7.6.3-4; 7.7.1; 7.8.8; 7.9.2-3; 7.11.1-3)

Évaluation de l'unité : Les élèves doivent faire preuve de la maîtrise du contenu du cours en rédigeant une réponse développée à la question suivante : Comment le progrès influence-t-il l'identité d'une nation ?

Unité trois : La nouvelle république	Sujet un : Gouverner la nouvelle nation Sujet deux : Les années Jefferson Sujet trois : La démocratie jacksonienne
Connexions clés : <ul style="list-style-type: none"> • La politique intérieure et extérieure des États-Unis a été façonnée par des idées, des personnages et des événements historiques. • L'expansion territoriale est l'une des causes de conflits intercommunautaires. • Les facteurs politiques, économiques et sociaux sont responsables tant de la continuité que du changement dans la vie des individus et des communautés. • La diversité des opinions a déterminé l'émergence et le développement des partis politiques. • Les conceptions du pouvoir exécutif et du rôle du gouvernement ont changé au fil du temps. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Contenu et concepts essentiels
7.1.3 Analyser les origines et les répercussions des principaux événements et des grandes idées sur l'édification de la nation américaine	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les tenants et les aboutissants de la Guerre anglo-américaine de 1812. • Expliquer le changement des conceptions de la démocratie et du pouvoir pendant les années Jackson.
7.2.4 Décrire les principaux événements et stratégies politiques et économiques sous la présidence de Washington et d'Adams	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les répercussions des mesures prises à l'égard des Amérindiens sous les administrations Washington et Adams sur l'édification de la nation américaine et les populations autochtones. • Expliquer les causes et le déroulement de la Révolte du Whisky, sa répression par le gouvernement de Washington, et déterminer ses répercussions sur l'édification de la nation américaine. • Définir les grands précédents établis par George Washington pour les futurs présidents et déterminer leur influence sur l'édification de la nation américaine (le cabinet présidentiel et ses ministères, la passation des pouvoirs après le second mandat, la limitation du droit de veto présidentiel, les fonctions du vice-président). • Commenter le discours de fin de mandat de Washington et mesurer l'effet de ses recommandations sur l'édification de la nation américaine (les partis politiques, les affaires étrangères). • Expliquer la réponse de l'administration Adams aux enjeux de politique intérieure et extérieure, puis évaluer l'influence de ces enjeux sur l'édification de la nation américaine (Alien and Sedition Acts, le droit de nullifier, l'augmentation des effectifs militaires, le financement des dépenses publiques par l'impôt, le traité d'Adams-Onis).

<p>7.3.1 Analyser les facteurs politiques, économiques et sociaux en jeu dans la conquête de l'Ouest entre 1800 et 1850</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'influence du traité de Madrid sur la conquête et le peuplement de l'Ouest. • Expliquer les motivations de l'achat de la Louisiane et ses conséquences sur la conquête de l'Ouest. • Expliquer les raisons de la conquête de l'Ouest et ses répercussions sur les relations avec les Amérindiens (la recherche de ressources naturelles, l'implantation de nouvelles colonies, les réserves amérindiennes, l'assimilation des populations autochtones, les Guerres indiennes, le massacre de groupes tribaux, l'annulation des traités avec les Amérindiens). • Analyser les tenants et les aboutissants de la loi sur la déportation des Indiens de 1830 (l'objectif, la résistance, la Piste des larmes, le chef cherokee John Ross, l'arrêt Worcester contre Georgia, la suffisance et les justifications du président Jackson).
<p>7.3.2 Définir et expliquer l'évolution des relations internationales des États-Unis entre 1800 et 1850</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'importance et les répercussions des décisions de politique étrangère prises sous l'administration Jefferson (les différends commerciaux, la conscription des marins américains). • Mesurer la portée des décisions de politique étrangère au cours de la Guerre anglo-américaine de 1812, notamment sur les relations avec les Amérindiens et les autres nations. • Analyser les origines de la doctrine Monroe et déterminer son influence sur la politique étrangère et les relations internationales des États-Unis.
<p>7.5.3 Analyser les cartes, les diagrammes et les graphiques portant sur l'histoire américaine entre 1763 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les cartes, les diagrammes et les graphiques portant sur l'élection présidentielle depuis la présidence d'Adams jusqu'à celle de Jackson. • À partir de l'étude des cartes, répondre aux questions à propos de l'expansion territoriale des États-Unis au tournant du dix-neuvième siècle. • Évaluer l'influence de la géographie physique sur les expéditions de Lewis et de Clark.
<p>7.8.8 Déterminer les répercussions des principaux textes de loi et décisions de justice sur le cours de l'histoire américaine entre 1763 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer l'importance des principaux de textes de lois votés entre la présidence de Washington et celle de Jackson, et déterminer les répercussions de ces mesures législatives sur le cours de l'histoire américaine (Judiciary Acts, Alien and Sedition Acts, Residence Act of 1790, Indian Removal Act). • Analyser les répercussions de l'arrêt Marbury contre Madison.
<p>7.9.3 Expliquer l'élaboration et l'application de la politique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les administrations Washington et Adams ont répondu aux enjeux de politique étrangère, puis évaluer l'influence de ces enjeux sur l'édification de la nation américaine (la Révolution

<p>étrangère des États-Unis entre 1781 et 1877</p>	<p>française, la Proclamation de neutralité, le traité de Londres et les forts britanniques dans la région des Grands Lacs et les territoires du Nord-Ouest, le traité de Madrid et l'utilisation du fleuve Mississippi et du port de la Nouvelle-Orléans, l'affaire XYZ et la quasi-guerre, le traité d'Adams-Onis).</p>
<p>7.10.1 Expliquer les raisons de l'adoption et de l'extension des droits et des libertés individuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Commenter les tenants et les aboutissants de l'extension du droit de vote au dix-neuvième siècle.
<p>7.10.5 Expliquer les origines et les fonctions des partis politiques et des groupes d'intérêts spéciaux aux États-Unis entre 1787 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les positions des fédéralistes et des républicains-démocrates, représentés par Alexander Hamilton et Thomas Jefferson (les prérogatives et les fonctions du gouvernement fédéral, la stratégie économique, le rôle des citoyens). • Commenter la divergence des opinions entre partis politiques à propos de la Guerre anglo-américaine de 1812 et les conséquences du conflit pour chaque parti. • Expliquer le « marché malhonnête » et ses répercussions lors de l'élection présidentielle de 1824.
<p>7.11.2 Expliquer la tendance à l'interdépendance économique entre les États-Unis et les pays étrangers</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'interdépendance économique entre le Nord, le Sud et les pays étrangers, et déterminer les répercussions des droits de douanes sur chacun d'entre eux.
<p>7.11.3 Décrire les politiques gouvernementales qui ont eu une incidence sur l'économie des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les difficultés économiques rencontrées par les États-Unis sous l'administration de Washington et après la fin de celle-ci, puis expliquer la réponse d'Alexander Hamilton à ces problèmes (son plan financier, les droits de douanes, l'impôt, la banque nationale et la First Bank of the United States). • Examiner les liens entre le tarif de 1828 dit « des abominations », la crise de la nullification en Caroline du Sud et la doctrine des droits des États. • Expliquer les causes de la guerre bancaire menée par le président Jackson et déterminer ses répercussions sur l'économie des États-Unis.
<p>7.1.1 Rédiger un document intelligible et cohérent pour répondre à des besoins et des publics variés, en effectuant les tâches suivantes :</p>	<p><i>Opportunités de traiter la compétence 7.1.1 de l'unité trois :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et opposer les intérêts et les motivations du ralliement des nations amérindiennes à l'un ou l'autre camp au cours de la Guerre anglo-américaine de 1812. • Expliquer les tenants et les aboutissants de l'extension du droit de vote pendant cette période.

<ul style="list-style-type: none"> • Conduire un travail de recherche historique • Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires • Comparer et opposer différents points de vue • Déterminer la signification des termes et des expressions employés dans des documents historiques • Utiliser les nouvelles technologies dans le cadre d'un travail de recherche, d'écriture ou de publication 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les nouvelles technologies dans le cadre d'un travail de recherche et de composition d'une rédaction d'histoire à propos du développement et de la montée en puissance des partis politiques pendant cette période.
<p>7.1.2 Identifier les tendances et les thèmes récurrents dans l'histoire américaine</p>	<p><i>Opportunités de traiter la compétence 7.1.2 de l'unité trois :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer l'influence des facteurs politiques, économiques et culturels sur les relations entre les Amérindiens et le gouvernement des États-Unis.
<p>7.1.4 Interpréter les principaux événements, des grands personnages et des grandes idées, puis en faire la frise chronologique.</p>	<p><i>Opportunités de traiter la compétence 7.1.4 de l'unité trois :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la frise chronologique des principaux événements et en interpréter le sens, avant de répondre aux questions à propos des événements de première importance de la fin du dix-huitième siècle au début du dix-neuvième siècle, ainsi que sur les principaux thèmes de l'histoire américaine (l'élection présidentielle, l'ordonnance du Nord-Ouest, Judiciary Acts, Residence Act, First Bank of the United States, le traité de Londres, le traité de Madrid, la quasi-guerre, Alien and Sedition Acts, l'achat de la Louisiane, l'expédition de Lewis et Clark, les lois sur l'embargo, l'arrêt Marbury contre Madison, le traité d'Adams-Onis, le tarif de 1828 dit « des abominations », Indian Removal Act, l'arrêt Worcester contre Georgia, la Piste des larmes).
<p>7.1.5 Répondre aux questions portant sur l'histoire américaine à partir de l'analyse de sources primaires et secondaires</p>	<p><i>Opportunités de traiter la compétence 7.1.5 de l'unité trois :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture et le commentaire des passages tirés du discours de fin de mandat de Washington pour expliquer sa vision du gouvernement et des partis politiques.

	<ul style="list-style-type: none"> Faire la lecture et le commentaire de passages tirés de la doctrine Monroe pour expliquer la finalité et les objectifs de la politique étrangère des États-Unis. Faire la lecture et le commentaire du discours prononcé au Congrès par Andrew Jackson en 1830, ainsi que du témoignage d'Amérindiens à l'exemple du chef cherokee John Ross, afin de répondre aux questions portant sur la loi relative à la déportation des Amérindiens.
7.5.1 Analyser les caractéristiques géographiques et politiques des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> Décrire l'évolution des frontières politiques des États-Unis de la fin du dix-huitième siècle au début du dix-neuvième siècle et en expliquer les causes. Analyser les caractéristiques géographiques qui faisaient de la Louisiane une acquisition souhaitable.
7.5.2 Créer des cartes, des diagrammes et des graphiques portant les États-Unis de 1763 à 1877	<ul style="list-style-type: none"> Créer des cartes, des diagrammes et des graphiques portant sur les grandes idées, les grands personnages et les principaux événements depuis la présidence de Washington jusqu'à celle de Jackson.
7.6.1 Analyser le type d'organisation de peuplement des différents groupes ethniques et raciaux aux États-Unis entre 1763 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les facteurs en jeu dans l'organisation de peuplement.
7.6.3 Analyser les schémas migratoires, les raisons et les conséquences de la migration rurale et urbaine aux États-Unis entre 1763 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer les raisons de la migration vers l'ouest suite à l'achat de la Louisiane et ses conséquences en matière de développement économique.
7.8.3 Évaluer l'influence des grandes idées exprimées dans les documents historiques sur la constitution du gouvernement des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer l'influence de la jurisprudence de la Cour suprême sur les pouvoirs et les fonctions du gouvernement (arrêt Marbury contre Madison).
7.8.9 Expliquer le mode d'élection ou de nomination des hauts fonctionnaires fédéraux	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer les résultats de l'élection de 1796 et de 1800, et leur incidence sur la ratification du Douzième amendement.
7.9.1 Comparer et opposer les divisions politiques mondiales entre 1763 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> Comparer et opposer les divisions politiques mondiales de la fin du dix-huitième siècle au début du dix-neuvième siècle.

<p>7.9.2 Expliquer les divers modes de relations internationales et leurs conséquences entre 1763 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none">• Analyser les relations entre les États-Unis et les autres nations et mesurer leurs conséquences, depuis la présidence de Jackson jusqu'à celle de Washington.
<p>7.11.1 Mesurer les conséquences des besoins en ressources et du progrès technologique sur la diversité économique des États-Unis.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Expliquer les répercussions de la Guerre anglo-américaine de 1812 sur le développement économique des États-Unis.

Contenu pédagogique de l'unité trois

Sujet un : Gouverner la nouvelle nation (7.1.1-7.1.5; 7.2.4; 7.5.1-7.5.3; 7.7.1; 7.8.8; 7.9.3; 7.10.5; 7.11.1-7.11.3)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves examinent la présidence de George Washington en analysant à la fois les enjeux de politique intérieure (notamment la politique amérindienne du gouvernement américain et la Révolte du Whisky) et de politique extérieure (la Révolution française, les traités de Londres et de Madrid, et la Proclamation de neutralité), afin de comprendre comment ces événements, ainsi que les précédents établis par l'administration Washington, ont contribué au progrès de la nation et à la construction de l'identité nationale.

Durée suggérée de la séquence : 11 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Les premières présidences de la nouvelle république](#)
- [Les divisions politiques en Amérique](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- En quoi la notion d'identité américaine originelle a-t-elle déterminé les principes fondateurs du gouvernement des États-Unis ?
- Quelles ont été les conséquences des mesures politiques et économiques prises par les administrations Washington et Adams sur la conception du gouvernement des États-Unis et de la politique étrangère américaine ?
- Quel avantage les États-Unis trouvaient-ils à rester en dehors des affaires internationales ?
- Quelle a été l'influence du développement des partis politiques sur la construction de l'identité américaine ?
- Quelles sont les différences entre les projets d'Alexander Hamilton et de Thomas Jefferson pour l'Amérique ?

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

- Les élèves rédigent un [Analyse de texte du discours de fin de mandat de Washington, 1796](#).
- Les élèves analysent les [enjeux de politique étrangère](#) rencontrés par l'administration Washington avant de réaliser un organisateur graphique.
- Les élèves analysent les [enjeux de politique intérieure](#) rencontrés par l'administration Washington avant de réaliser un organisateur graphique.
- Les élèves composent une rédaction d'un ou deux paragraphes à propos du rôle à court et à long terme de George Washington sur l'institution de la fonction présidentielle.
- Les élèves analysent l'affaire XYZ avant de compléter l'organisateur graphique [Analyser l'affaire XYZ](#). Ramasser et noter les copies.

Grade 7 Fiche pédagogique : Les premières présidences de la nouvelle république

Unité trois : La nouvelle république, Sujet un : Gouverner la nouvelle nation

Objectif de la séquence : Les élèves analysent et examinent les enjeux de politique intérieure et extérieure rencontrés par le premier président des États-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [Les États-Unis et la Révolution française, 1789-1799](#) ; [Le traité de Londres](#) ; [Le traité de Madrid, 1795](#) ; [La Proclamation de neutralité](#) ; L'organisateur graphique des enjeux de politique étrangère rencontrés par la nouvelle nation ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La Révolte du whisky](#) ; [La politique amérindienne des États-Unis](#) ; [George Washington : les affaires intérieures](#) ; L'organisateur graphique des enjeux de politique intérieure rencontrés par la nouvelle nation ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Créer la présidence](#) ; Établir les précédents : George Washington et la présidence ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Suite à la Convention de Philadelphie, George Washington a été choisi à l'unanimité comme premier président des États-Unis. Au cours de cette activité, nous analyserons les enjeux de politique étrangère rencontrés par le nouveau président. Vous participerez à une activité [jigsaw](#) qui consistera en l'analyse de quatre textes distincts à propos des enjeux de politique étrangère rencontrés par le président Washington. »
2. Écrire au tableau les termes « **étranger** » et « **national** ». Demander aux élèves d'en donner une définition personnelle et de l'illustrer par un exemple de leur choix.
3. Donner aux élèves une définition des deux termes. (1) Étranger : se dit d'un pays ou d'une langue différente d'un pays ou d'une langue donnés ; qui est étrange ou peu familier. (2) National : relatif à son propre pays ou à un pays donné à l'exclusion de tous les autres pays.
4. Conduire une lecture [jigsaw](#) de divers documents à propos des enjeux de politique étrangère rencontrés par le président Washington.
5. Répartir les élèves en petits groupes en fonction de la routine habituelle de la classe. Désigner chacun de ces groupes comme le groupe principal des élèves.
6. Assigner chaque élève du groupe principal à un groupe d'experts. Consulter le document ressource [jigsaw](#) si besoin.
7. Donner aux élèves de chaque groupe d'experts la copie ou l'accès aux documents suivants :
 - a. Texte 1 - [Les États-Unis et la Révolution française, 1789-1799](#)
 - b. Texte 2 - [Le traité de Londres](#)
 - c. Texte 3 - [Le traité de Madrid, 1795](#)
 - d. Texte 4 - [La Proclamation de neutralité](#)
 - e. Donner à chaque élève un polycopié vierge de [l'organisateur graphique des enjeux de politique étrangère rencontrés par la nouvelle nation](#).
8. Chaque élève doit devenir l'expert du texte qui lui est assigné. Expliquer aux élèves qu'ils ont la responsabilité de rendre compte de leur texte respectif au reste de leur groupe. Répartir les élèves en groupes d'experts (mettre ensemble les élèves qui lisent le même texte) en fonction de la routine habituelle de la classe.

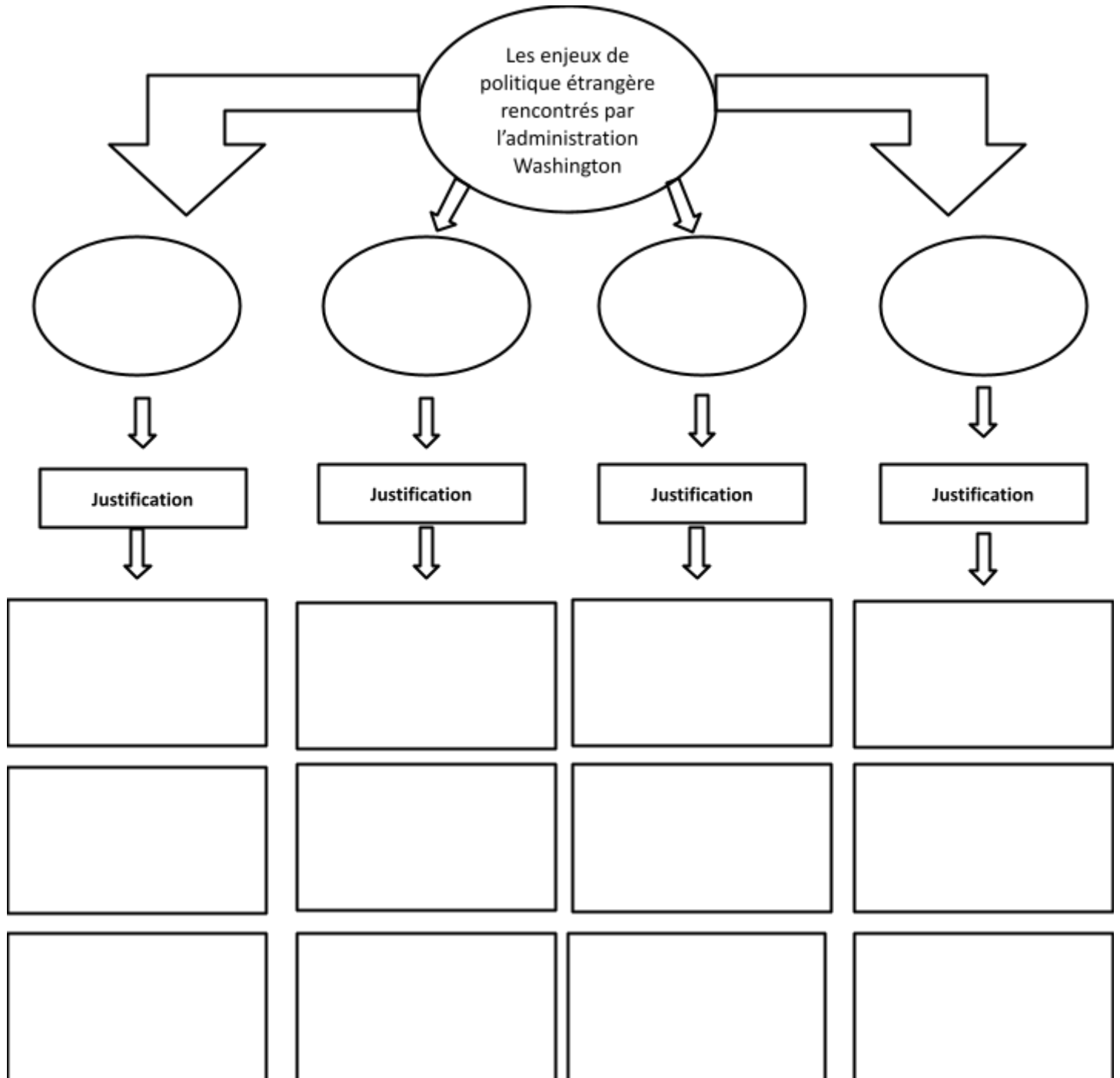
9. Demander aux élèves de lire leur texte respectif. Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes). Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever dans le texte les principaux problèmes qui se sont posés à l'administration Washington.
10. Après qu'ils ont fini de lire leur texte respectif, demander aux élèves d'en discuter avec leur groupe d'experts et de compléter la section correspondante dans [l'organisateur graphique des enjeux de politique étrangère rencontrés par la nouvelle nation](#).
11. Après qu'ils ont terminé la lecture et complété [l'organisateur graphique des enjeux de politique étrangère rencontrés par la nouvelle nation](#), demander aux élèves de rejoindre leur groupe de quatre d'origine.
12. Quand ils ont rejoint leur groupe principal, accorder aux élèves un délai raisonnable (10 à 15 minutes) pour rendre compte de leur texte au reste du groupe.
13. Projeter au tableau une diapositive vierge de [l'organisateur graphique des enjeux de politique étrangère rencontrés par la nouvelle nation](#).
14. Conduire une discussion en classe entière à propos des enjeux de politique étrangère rencontrés par l'administration Washington. Rappeler aux élèves de fournir des exemples concrets tirés des textes pour justifier leurs propos. Questions possibles :
 - a. Comment Washington a-t-il réagi aux conflits entre la France et la Grande-Bretagne ?
 - b. Quels sont les tenants et les aboutissants du traité de Londres ?
 - c. Quelle était la signification du traité de Madrid pour les habitants de l'Ouest américain ?
 - d. Pourquoi Washington préférerait-il se tenir à l'écart des affaires étrangères ?
15. Dire : « Au cours de la dernière partie de cette activité, vous avez analysé les enjeux de politique extérieure sous la présidence de Washington. Aujourd'hui, nous allons analyser les enjeux de politique intérieure rencontrés par l'administration Washington. »
16. Conduire une lecture [jigsaw](#) de divers documents à propos des enjeux de politique intérieure rencontrés par le président Washington.
17. Répartir les élèves en petits groupes en fonction de la routine habituelle de la classe. Désigner chacun de ces groupes comme le groupe principal des élèves.
18. Assigner chaque élève d'un groupe principal à un groupe d'experts. Consulter le document ressource [jigsaw](#) si besoin.
19. Donner aux élèves de chaque groupe d'experts la copie ou l'accès aux documents suivants :
 - a. Texte 1 - [La Révolte du whisky](#)
 - b. Texte 2 - [La politique amérindienne des États-Unis](#)
 - c. Texte 3 - [George Washington : les affaires intérieures](#)
 - d. Donner à chaque élève un polycopié vierge de [l'organisateur graphique des enjeux de politique intérieure rencontrés par la nouvelle nation](#)
20. Chaque élève doit devenir l'expert du texte qui lui est assigné. Expliquer aux élèves qu'ils ont la responsabilité de rendre compte de leur texte respectif au reste de leur groupe. Répartir les élèves en groupes d'experts (mettre ensemble les élèves qui lisent le même texte) en fonction de la routine habituelle de la classe.
21. Demander aux élèves de lire leur texte respectif. Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes). Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever dans le texte les principaux problèmes qui se sont posés à l'administration Washington.

22. Après qu'ils ont fini de lire leur texte respectif, demander aux élèves d'en discuter avec leur groupe d'experts et de compléter la section correspondante de [l'organisateur graphique des enjeux de politique intérieure rencontrés par la nouvelle nation](#).
23. Après qu'ils ont complété la section correspondante de l'organisateur graphique et discuté avec leur groupe d'experts, demander aux élèves de rejoindre leur groupe de trois d'origine.
24. Quand ils ont rejoint leur groupe principal, accorder aux élèves un délai raisonnable (10 à 15 minutes) pour rendre compte de leur texte au reste du groupe.
25. Projeter au tableau une diapositive vierge de [l'organisateur graphique des enjeux de politique intérieure rencontrés par la nouvelle nation](#).
26. Conduire avec les élèves une discussion en classe entière à propos des enjeux de politique intérieure rencontrés par l'administration Washington. Rappeler aux élèves de fournir des exemples concrets tirés des textes pour justifier leurs propos. Questions possibles :
 - a. Pourquoi le Congrès a-t-il voté une taxe sur le whisky ?
 - b. Selon vous, pourquoi les agriculteurs de Pennsylvanie ont-ils protesté contre la taxe sur le whisky ?
Avaient-ils une raison valable pour justifier leur refus de payer les taxes ?
 - c. Pourquoi Washington a-t-il mené lui-même ses troupes pour écraser la rébellion ?
 - d. Quelle était la politique menée par Washington à l'égard des Amérindiens ?
 - e. Décrire la teneur des relations entre les Amérindiens et les colons américains dans le Nord-Ouest.
 - f. Pourquoi les Amérindiens ont-ils résisté à la colonisation américaine dans le Nord-Ouest ?
 - g. Pourquoi le Congrès a-t-il adopté le Judiciary Act de 1789 ?
27. Dire : « Au cours de cette activité, vous avez analysé les enjeux de politique intérieure et extérieure sous la présidence de Washington. En tant que président, George Washington a établi un certain nombre de précédents et indiqué la marche à suivre pour les futurs présidents. Aujourd'hui, nous allons étudier l'influence et l'héritage de Washington en tant que président des États-Unis. »
28. Écrire au tableau le terme « **précédent** ». Demander aux élèves d'en donner une définition personnelle et de l'illustrer par un exemple de leur choix.
29. Donner aux élèves une définition du terme. Précédent : Tout acte, décision ou cas de figure qui fait office de guide ou de justification dans des situations subséquentes.
30. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
31. Donner aux élèves l'accès aux ressources et matériaux suivants :
 - a. [Création de la présidence](#)
 - b. Une copie vierge de [Établir les précédents : George Washington et la présidence](#)
32. Demander aux élèves de lire [Création de la présidence](#) avec leur partenaire. Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever les principales idées du texte. Pendant qu'ils lisent le texte, demander aux élèves d'identifier sept précédents établis par George Washington au cours de sa présidence.
33. Accorder aux élèves un délai raisonnable (15 à 20 minutes) pour compléter [Établir les précédents : George Washington et la présidence](#).
34. Après que les élèves ont identifié les sept précédents établis par le président Washington, demander aux élèves de rédiger un résumé d'un ou deux paragraphes sur le sujet suivant : À partir des ressources documentaires et de

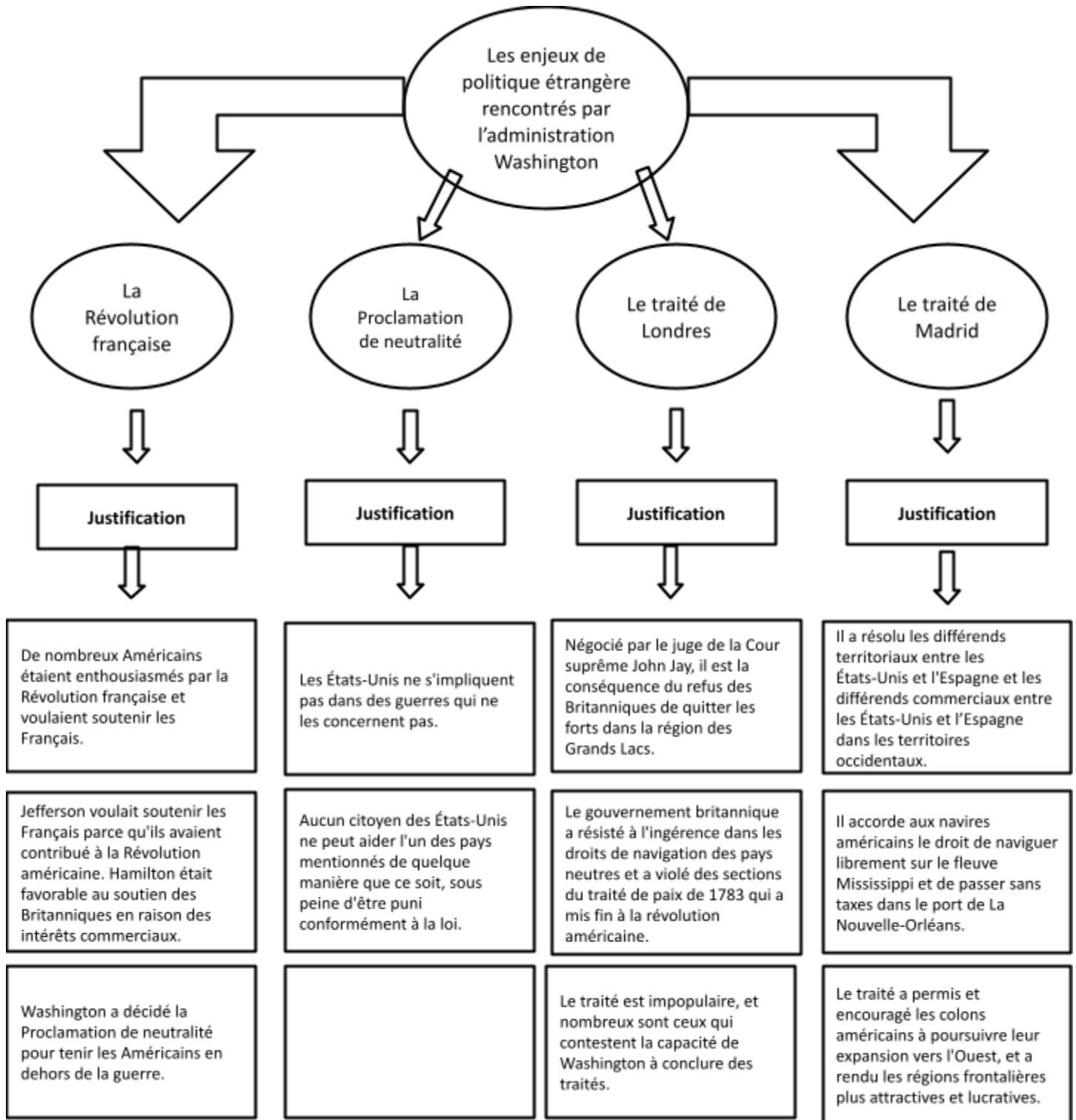
vos connaissances en histoire, déterminer le rôle à court et à long terme de George Washington dans la création de la fonction présidentielle. Utiliser une grille d'évaluation à deux points pour noter les réponses des élèves.

35. Conduire une discussion en classe entière à propos de l'héritage de Washington en tant que président des États-Unis. Questions possibles :
- a. Qu'est-ce qui faisait de Washington un dirigeant apte à exercer la fonction présidentielle ?
 - b. De quelle façon Washington a-t-il façonné le pouvoir exécutif pour les futurs présidents ?
 - c. Quelle a été l'influence de Washington sur les fondements de l'identité américaine ?
 - d. Selon vous, est-ce qu'il y avait un candidat à la présidence plus compétent que Washington ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des exemples concrets tirés du texte. Si la réponse est oui, demander aux élèves qui, selon eux, aurait pu être le premier président à la place de Washington.

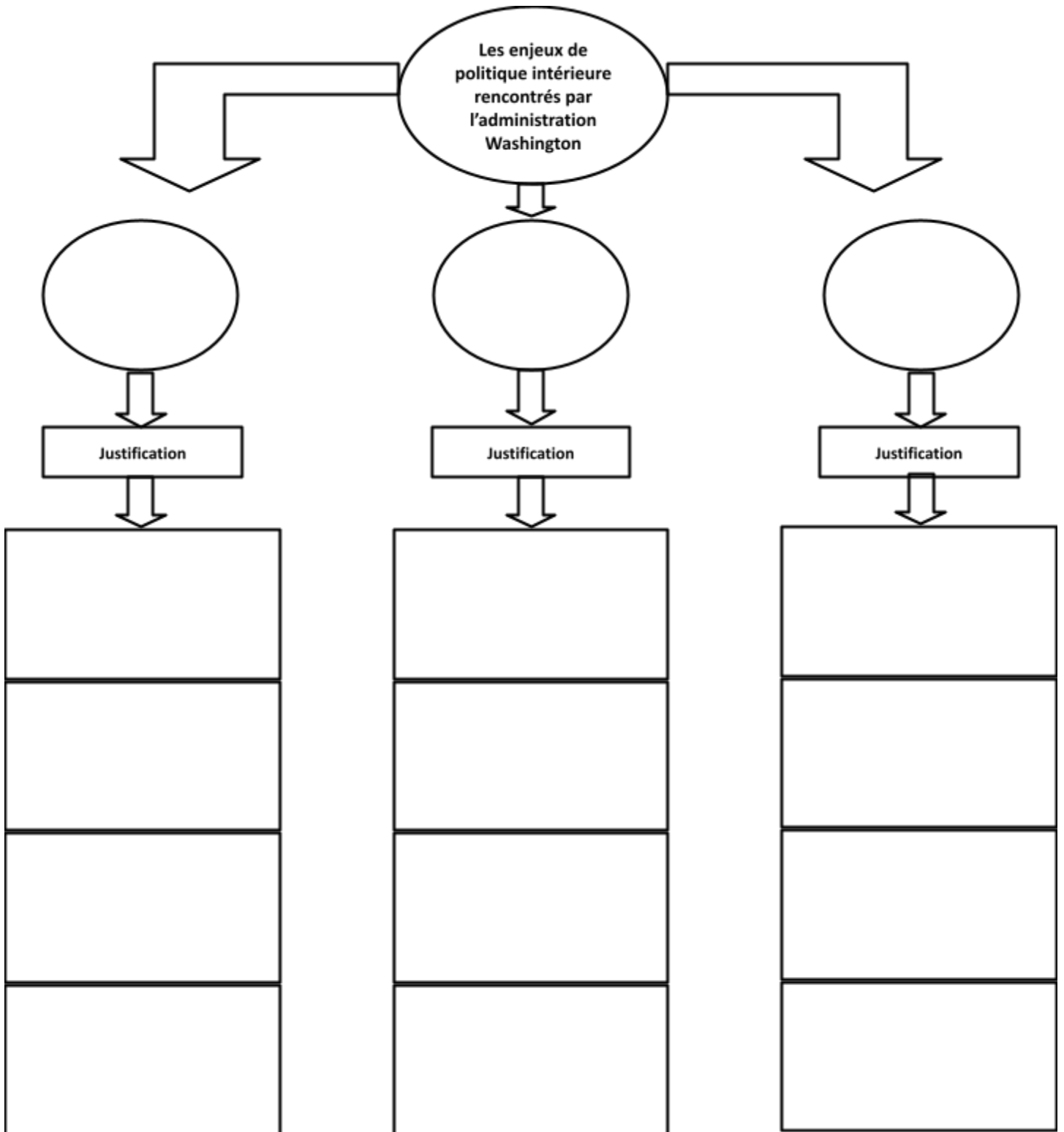
La nouvelle nation face aux enjeux de politique étrangère



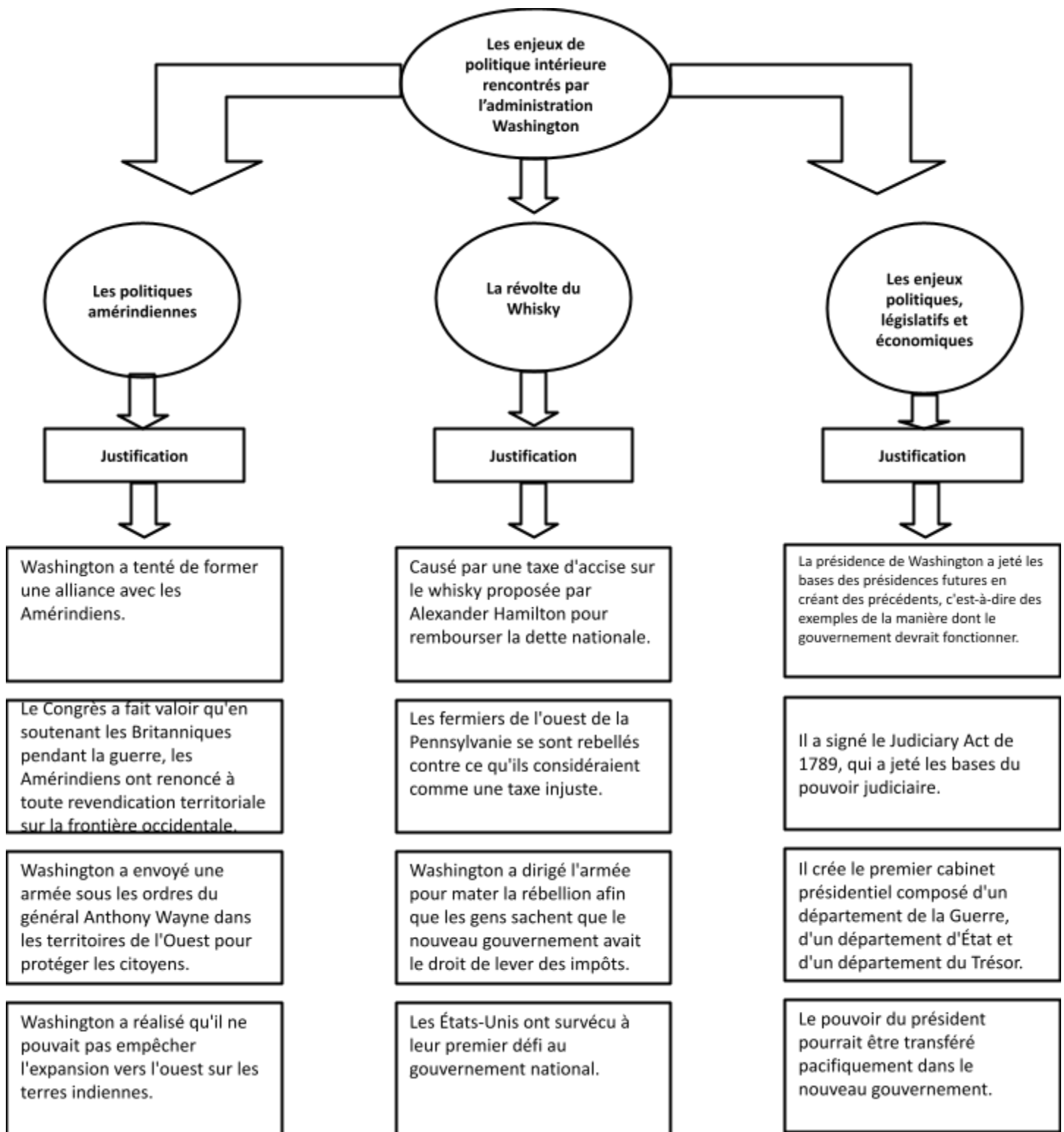
La nouvelle nation face aux enjeux de politique étrangère (complété)



La nouvelle nation face aux enjeux de politique intérieure



La nouvelle nation face aux enjeux de politique intérieure (complété)



Établir les précédents : George Washington et la présidence

Consignes : Après avoir lu *Créer la présidence*, identifier sept précédents établis par George Washington au cours de sa présidence.

Précédent
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
Résumé : À partir des ressources documentaires et de vos connaissances en histoire, déterminer le rôle à court et à long terme de George Washington dans la création de la fonction présidentielle.

Établir les précédents : George Washington et la présidence (complété)

Consignes : Après avoir lu *Créer la présidence*, identifier sept précédents établis par George Washington au cours de sa présidence.

Précédent
1. Il a institué les organes du pouvoir exécutif et constitué un cabinet présidentiel.
2. Il a passé le pouvoir après avoir brigué deux mandats présidentiels.
3. Il a donné l'exemple en nommant à la Cour suprême des juges extérieurs à la cour.
4. Il a instauré le privilège exécutif visant à protéger la confidentialité des discussions présidentielles.
5. Washington a proposé une conception précise de l'autorité fédérale ; il a établi le principe de préséance de la loi fédérale sur l'ensemble des États ; il a montré que le gouvernement fédéral avait le pouvoir de lever et de percevoir des impôts.
6. Il a limité le pouvoir exécutif en renonçant à son droit de veto sur de nombreuses lois votées par le pouvoir législatif.
7. Il a établi un autre précédent en choisissant de ne pas convier le vice-président à ses réunions, le réduisant ainsi à un rôle protocolaire.
Résumé : En vous appuyant sur les textes et sur vos connaissances en histoire-géographie, décrivez les effets à courts et longs termes que George Washington a eu sur la création de la présidence.
Peut-être aucun autre président que George Washington n'a autant contribué à la conception de la fonction présidentielle. Sa présidence a modelé comment le pouvoir exécutif doit conduire des affaires gouvernementales. Il a perpétué les précédents qui avaient été établis par les Articles de la Confédération, nommé un nouveau cabinet de conseillers présidentiels pour diriger les opérations quotidiennes du gouvernement et agi avec prudence dans les affaires intérieures. Par ailleurs, il a développé son propre style de gouvernance en nommant les juges de la Cour suprême, en établissant le privilège exécutif, et en cédant le pouvoir après deux mandats. Cependant, le second mandat présidentiel de Washington fut entaché par l'opposition politique et les divisions de ses deux conseillers les plus proches, Alexander Hamilton et Thomas Jefferson. En fin de compte, Washington a établi de nombreux précédents par lesquels la présidence fut chargée de la gestion des affaires gouvernementales.

Grade 7 Fiche pédagogique : Les divisions politiques en Amérique

Unité trois : La nouvelle république, Sujet un : Gouverner la nouvelle nation

Objectif de la séquence : Les élèves examinent la formation des partis politiques en Amérique et les points de divergence entre Thomas Jefferson et Alexander Hamilton.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Matériel : [Passages tirés du discours de fin de mandat du Président George Washington, 1796](#) ; L'analyse de texte du discours de fin de mandat de Washington ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Une opposition grandissante](#) ; Les divisions politiques en Amérique ([vierge](#) et [complété](#)) ; [John Adams : les affaires intérieures](#) ; Les enjeux de politique intérieure sous le président Adams ([vierge](#) et [complété](#)) ; [L'affaire XYZ](#) ; Analyser l'affaire XYZ ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « En 1796, George Washington a annoncé qu'il ne briguera pas de troisième mandat en tant que président des États-Unis. À l'époque, beaucoup de gens craignaient pour l'avenir de la jeune nation. En vue d'apaiser les craintes, Washington s'est adressé à la nation dans son discours de fin de mandat. Dans le discours de fin de mandat de George Washington, il indique aux États-Unis la marche à suivre pour rester une nation forte et indépendante. Dans ce discours, Washington expose cinq grands enjeux et risques pour la jeune nation. Au cours de la première partie de cette activité, vous allez mener une analyse de texte du discours de fin de mandat de George Washington. En examinant le discours de Washington, vous allez identifier l'enjeu principal de chaque paragraphe et résumer dans vos propres mots le point de vue de Washington sur chacun de ces thèmes principaux. »
2. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
3. Donner aux élèves de chaque groupe d'experts la copie ou l'accès à [Passages tirés du discours de fin de mandat du Président George Washington, 1796](#) sur UsHistory.org³²
4. Donner aux élèves une copie vierge du [Analyse de texte du discours de fin de mandat de Washington](#).
5. Demander aux élèves de lire à nouveau les [Passages tirés du discours de fin de mandat du Président George Washington, 1796](#) avec leur partenaire. Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes) pour lire leur texte. Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever dans le texte les principaux problèmes qui se sont posés à l'administration Washington.
6. Après que les élèves ont fini de lire les [Passages tirés du discours de fin de mandat du Président George Washington, 1796](#), leur demander de discuter des principaux thèmes du texte avec leur partenaire et de compléter le document [Analyse de texte du discours de fin de mandat de Washington](#).
7. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Analyse de texte du discours de fin de mandat de Washington](#).
8. Conduire avec les élèves une discussion en classe entière à propos des principaux thèmes exposés dans le discours de fin de mandat de Washington. Rappeler aux élèves d'identifier l'enjeu principal de chaque paragraphe et de résumer dans leurs propres mots le point de vue de Washington, en s'appuyant sur des exemples concrets tirés du texte pour justifier leur réponse. Questions possibles :

³² Ce document proposé par The Independence Hall Association est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#). Le document original est disponible à cette adresse : <http://www.ushistory.org/documents/farewelladdress.htm>

- a. Quels conseils Washington a-t-il donné aux Américains dans son discours de fin de mandat ?
 - b. Pourquoi Washington s'est-il retiré après la fin de son second mandat présidentiel ?
 - c. Pourquoi Washington a-t-il lancé un avertissement contre la formation des partis politiques ?
 - d. Pourquoi Washington pense-t-il que les États-Unis devraient rester neutres ?
 - e. Pourquoi Washington pense-t-il que les États-Unis doivent rester unis ?
9. Dire : « Au cours de la dernière partie de cette activité, vous avez analysé le discours de fin de mandat de Washington. La création de partis politiques était l'un des principaux dangers contre lesquels Washington a mis en garde la nation. Aujourd'hui, vous allez examiner et analyser les divergences politiques des deux premiers partis politiques à travers leurs dirigeants : Thomas Jefferson et Alexander Hamilton. Vous allez examiner deux sources différentes qui illustrent les points de vue d'Alexander Hamilton et de Thomas Jefferson. En lisant ces documents, vous allez comparer et opposer la manière dont chacun de ces dirigeants envisage le travail du gouvernement et de l'économie. »
10. Former des binômes d'élèves en fonction de la routine habituelle de la classe.
11. Donner aux élèves un polycopié de [Une opposition grandissante](#) et de l'organisateur graphique [Les divisions politiques en Amérique](#).
12. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau [Une opposition grandissante](#) avec leur partenaire et de compléter l'organisateur graphique [Les divisions politiques en Amérique](#).
13. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Les divisions politiques en Amérique](#).
14. Conduire avec les élèves une discussion en classe entière à propos des points de divergence entre Thomas Jefferson et Alexander Hamilton. Questions possibles :
- a. Quelle était la position de Jefferson vis-à-vis de l'idée d'un gouvernement central fort ?
 - b. En quoi les stratégies de dynamisation économique de Jefferson et de Hamilton différaient-elles ?
 - c. Quels sont les principaux désaccords entre Hamilton et Jefferson à propos des prérogatives du gouvernement ?
 - d. Comment Jefferson considérait-il les citoyens ordinaires ? Qu'en est-il de Hamilton ? (Étayer votre réponse au moyen d'exemples concrets tirés du texte.)
15. Enfin, demander aux élèves d'écrire un paragraphe de réponse à la question suivante : À titre personnel, quel vision de l'Amérique partagez-vous ? Celle de Jefferson ou celle de Hamilton ? Pour quelles raisons ? (Étayer votre réponse au moyen d'exemples concrets tirés du texte.)
16. Dire : « Après la décision de George Washington de quitter la vie politique, quatre candidats ont décidé de se présenter à la présidence des États-Unis. L'élection présidentielle de 1796 fut la première à voir plusieurs candidats en lice. Bien que Washington avait conseillé à la jeune nation de rester à l'écart de la politique politicienne, deux camps rivaux – les fédéralistes et les républicains-démocrates – se sont disputés la présidence. Après une élection gagnée de haute lutte, le premier vice-président John Adams devient le deuxième président des États-Unis, battant de justesse Thomas Jefferson. Au cours de la dernière partie de cette activité, nous allons analyser les enjeux de politique intérieure et extérieure rencontrés par le président John Adams. »
17. Demander aux élèves de recourir à leurs connaissances préalables pour définir les termes « étranger » et « national ». Conduire une discussion en classe entière pour s'assurer de la bonne compréhension de ces termes.
18. Répartir les élèves en petits groupes en fonction de la routine habituelle de la classe.
19. Donner aux élèves l'accès aux ressources et matériaux suivants :

- a. [John Adams : les affaires intérieures](#)
 - b. Un photocopie vierge de [Les enjeux de politique intérieure sous le président Adams](#)
20. Demander aux élèves de lire [John Adams : les affaires intérieures](#) avec leur partenaire. Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes) pour lire le texte.
21. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau [John Adams : les affaires intérieures](#) avec leur partenaire et de compléter l'organisateur graphique [Les enjeux de politique intérieure sous le président Adams](#).
22. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Les enjeux de politique intérieure sous le président Adams](#).
23. Conduire une discussion en classe entière à propos des enjeux de politique intérieure rencontrés par l'administration Adams. Rappeler aux élèves de fournir des exemples concrets tirés des textes pour justifier leurs propos. Questions possibles :
- a. Quels enjeux politiques, économiques et sociaux l'administration Adams a-t-elle rencontrés ?
 - b. Pourquoi les Aliens and Sedition Acts ont-ils été votés ?
 - c. Pourquoi les Aliens and Sedition Acts ont-ils suscité la controverse ?
24. Former des binômes d'élèves en fonction de la routine habituelle de la classe.
25. Donner aux élèves l'accès aux ressources et matériaux suivants :
- a. [L'affaire XYZ](#)
 - b. [Analyser l'affaire XYZ](#)
26. Demander aux élèves de lire [L'affaire XYZ](#) avec leur partenaire et de compléter [Analyser l'affaire XYZ](#) organisateur graphique.
27. Demander aux élèves de commencer la lecture de leur texte respectif. Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes) pour lire le texte. Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever quelques-unes des idées principales du texte et de déterminer les tenants et les aboutissants de l'affaire XYZ.
28. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Analyser l'affaire XYZ](#) organisateur graphique.
29. Conduire une discussion en classe entière à propos des enjeux de politique intérieure rencontrés par l'administration Adams. Rappeler aux élèves de fournir des exemples concrets tirés des textes pour justifier leurs propos. Questions possibles :
- a. Quelles actions conduites par la France ont-elles provoqué une guerre larvée avec les États-Unis ?
 - b. Pourquoi l'affaire XYZ était-elle importante ?
 - c. Quelles sont les répercussions de l'affaire XYZ sur les débuts de la politique étrangère américaine ?

Passages tirés du discours de fin de mandat du Président George Washington, 1796³³

Mes chers amis, mes chers compatriotes,

La période consacrée à la nouvelle élection d'un citoyen chargé d'administrer le gouvernement exécutif des États-Unis approche à grands pas. Le moment est enfin venu pour vous de réfléchir à la personne que vous choisirez pour endosser cette grande responsabilité. Parce que la décision du peuple n'en sera que plus avertie, il me semble nécessaire de vous informer, en ces circonstances, que j'ai pris la résolution de ne pas être de ceux parmi lesquels un choix devra être fait. [...] Aussi, je vous prie de bien vouloir me rendre justice et de recevoir l'assurance que cette résolution a été prise dans le strict respect de toutes les considérations relatives à la relation qui lie un citoyen serviable à son pays. [...] En attendant le terme de ma carrière politique, il m'est impossible de ne point songer intensément à la dette de gratitude que j'ai à l'égard de mon cher pays. [...] Peut-être devrais-je m'arrêter là, mais la préoccupation que j'ai pour votre bien-être, qui ne peut s'éteindre qu'avec ma vie, et l'appréhension qui en découle, me pressent, en de telles circonstances, de soumettre à votre considération solennelle, et de présenter à votre examen scrupuleux, les quelques fruits d'une longue réflexion, d'une observation minutieuse, qui me semblent de la plus grande importance pour assurer la pérennité de votre bonheur en tant que peuple. [...]

Le nom d'Américain, qui vous revient en votre qualité de nation, doit toujours exalter en vous la juste fierté patriotique plus qu'aucune autre appellation dérivée de particularismes locaux. Malgré de légères différences, vous partagez la même religion, les mêmes coutumes, les mêmes habitudes et les mêmes principes politiques. Vous avez combattu et triomphé ensemble pour une cause commune ; l'indépendance et la liberté dont vous jouissez sont les fruits de conseils et d'efforts communs, d'une communauté de dangers, de souffrances et de réussites. [...] C'est là que chaque partie de notre pays découvre les raisons les plus impérieuses de protéger et de sauvegarder leur unité. [...] Tandis que chaque partie de notre pays trouve un intérêt direct et particulier au sein de l'Union, toutes les parties réunies ne peuvent pas manquer de tirer de cette communauté de moyens et d'efforts une plus grande force, de plus abondantes ressources, une protection d'autant plus solide face aux dangers de l'extérieur, la garantie d'une paix durable avec les nations étrangères et, ce qui n'a pas de prix : elles doivent tirer de l'Union le moyen d'éviter ces troubles et ces conflits intérieurs. [...]

Bien que les alliances et les associations que je viens de décrire puissent, de temps à autre, satisfaire des objectifs démocratiques, elles risquent de devenir, avec le temps, un puissant moteur grâce auquel des individus sournois, orgueilleux et sans scrupules seront en mesure de subvertir le pouvoir du peuple et d'accaparer les rênes du gouvernement. [...] Afin de protéger votre gouvernement, et d'assurer la pérennité de votre présent bonheur, il vous est non seulement nécessaire de rejeter fermement toute opposition illégitime à son autorité reconnue, mais aussi de vous prémunir soigneusement de la tentation d'en changer les principes, quelles qu'en soient les raisons apparentes. L'un des moyens de sape peut consister à apporter, dans les formes de la Constitution, des modifications visant à diminuer la force du régime, et donc à miner ce qui ne peut pas être directement renversé. Dans tous les changements auxquels vous serez confrontés, souvenez-vous que le temps et l'habitude sont au moins aussi nécessaires que d'autres institutions humaines pour fixer la vraie nature d'un gouvernement. [...] La liberté elle-même trouvera dans un tel gouvernement, aux pouvoirs équilibrés et justement répartis, son gardien le plus sûr. Celle-ci, en effet, n'est guère plus qu'un nom si le gouvernement est incapable de faire face aux entreprises factieuses, de tenir les membres de la société dans les limites définies par la loi, et de garantir la jouissance sûre et paisible des droits individuels et de propriété. [...]

Je vous ai déjà signalé le danger des partis pour l'État, en me souciant plus particulièrement de ceux qui se fondent sur des distinctions géographiques. Permettez-moi désormais de considérer les choses dans leur ensemble, et de vous mettre

³³ Ce document proposé par The Independence Hall Association est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le document original est disponible à cette adresse : <http://www.ushistory.org/documents/farewelladdress.htm>.

en garde de la manière la plus solennelle contre les effets néfastes de l'esprit de parti en général. [...] La domination alternative d'une faction sur une autre, exacerbée par l'esprit de vengeance inhérent aux dissensions partisans, ont été, à différentes époques et en différents lieux, la cause des plus sombres forfaits et constituent en soi un redoutable despotisme, mais tout cela conduit finalement à un despotisme officiel et permanent. Les désordres et les malheurs qui en résultent conduisent peu à peu l'esprit des hommes à chercher la sécurité et le repos dans le pouvoir absolu d'un seul homme ; et tôt ou tard, le chef de quelque faction dominante, plus habile ou plus fortuné que ses rivaux, retournera la situation à son avantage pour s'élever sur les ruines de la liberté publique. [...]

Notre véritable politique est de rester libre de toute alliance avec n'importe quelle partie du monde extérieur, pour autant que nous soyons libres de le faire ; ne croyez pas toutefois que je vous encourage à rompre nos engagements précédents. Je considère comme non moins applicable aux affaires publiques qu'aux affaires privées la maxime selon laquelle l'honnêteté est toujours la meilleure des politiques. C'est pourquoi je répète qu'il faut respecter le sens authentique de ces engagements, mais, à mon sens, il est ni nécessaire ni prudent d'en nouer de nouveaux. [...] Rien ne sert de détailler ici les considérations relatives à notre droit de tenir cette ligne de conduite. Je me contenterai simplement d'observer que, selon ma conception des choses, ce droit, loin d'être nié par l'une des puissances belligérantes, a été pratiquement admis par toutes. Ce devoir de neutralité peut découler naturellement de l'obligation que la justice et l'humanité imposent à chaque nation libre de ses actes de préserver ses relations de paix et d'amitié avec les autres nations.

Analyse de texte du discours de fin de mandat de Washington, 1796

Consignes : Dans son discours de fin de mandat, George Washington a indiqué aux États-Unis la marche à suivre pour rester une nation forte et indépendante. Dans ce discours, Washington expose cinq grands enjeux et risques pour la jeune nation. Après avoir lu le discours de fin de mandat de Washington, identifier le thème principal de chaque paragraphe. Ensuite, résumez dans vos propres mots le point de vue exprimé par Washington dans chaque paragraphe.

<p>Paragraphe 1 : « La période consacrée à la nouvelle élection d’un citoyen chargé d’administrer le gouvernement exécutif des États-Unis approche à grands pas. Le moment est enfin venu pour vous de réfléchir à la personne que vous choisirez pour endosser cette grande responsabilité. Parce que la décision du peuple n’en sera que plus avertie, il me semble nécessaire de vous informer, en ces circonstances, que j’ai pris la résolution de ne pas être de ceux parmi lesquels un choix devra être fait. [...] Aussi, je vous prie de bien vouloir me rendre justice et de recevoir l’assurance que cette résolution a été prise dans le strict respect de toutes les considérations relatives à la relation qui lie un citoyen serviable à son pays. [...] En attendant le terme de ma carrière politique, il m’est impossible de ne point songer intensément à la dette de gratitude que j’ai à l’égard de mon cher pays. [...] Peut-être devrais-je m’arrêter là, mais la préoccupation que j’ai pour votre bien-être, qui ne peut s’éteindre qu’avec ma vie, et l’appréhension qui en découle, me pressent, en de telles circonstances, de soumettre à votre considération solennelle, et de présenter à votre examen scrupuleux, les quelques fruits d’une longue réflexion, d’une observation minutieuse, qui me semblent de la plus grande importance pour assurer la pérennité de votre bonheur en tant que peuple. [...] »</p>	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 1 ?</p>
<p>Paragraphe 2 : « Le nom d’Américain, qui vous revient en votre qualité de nation, doit toujours exalter en vous la juste fierté patriotique plus qu’aucune autre appellation dérivée de particularismes locaux. Malgré de légères différences, vous partagez la même religion, les mêmes coutumes, les mêmes habitudes et les mêmes principes politiques. Vous avez combattu et triomphé ensemble pour une cause commune ; l’indépendance et la liberté dont vous jouissez sont les fruits de conseils et d’efforts communs, d’une communauté de dangers, de souffrances et de réussites. [...] C’est là que chaque partie de notre pays découvre les raisons les plus impérieuses de protéger et de sauvegarder leur unité. [...] Tandis que chaque partie de notre pays trouve un intérêt direct et particulier au sein de l’Union, toutes les parties réunies ne peuvent pas manquer de tirer de cette communauté de moyens et d’efforts une plus grande force, de plus abondantes ressources, une protection d’autant plus solide face aux dangers de l’extérieur, la garantie d’une paix durable avec les nations étrangères et, ce qui n’a pas de prix : elles doivent tirer de l’Union le moyen d’éviter ces troubles et ces conflits intérieurs. [...] »</p>	<p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 1 ?</p> <p>Quel est le thème principal du paragraphe 2 ?</p> <p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 2 ?</p>

<p>Paragraphe 3 : « Bien que les alliances et les associations que je viens de décrire puissent, de temps à autre, satisfaire des objectifs démocratiques, elles risquent de devenir, avec le temps, un puissant moteur grâce auquel des individus surnois, orgueilleux et sans scrupules seront en mesure de subvertir le pouvoir du peuple et d'accaparer les rênes du gouvernement. [...] Afin de protéger votre gouvernement, et d'assurer la pérennité de votre présent bonheur, il vous est non seulement nécessaire de rejeter fermement toute opposition illégitime à son autorité reconnue, mais aussi de vous prémunir soigneusement de la tentation d'en changer les principes, quelles qu'en soient les raisons apparentes. L'un des moyens de s'apercevoir peut consister à apporter, dans les formes de la Constitution, des modifications visant à diminuer la force du régime, et donc à miner ce qui ne peut pas être directement renversé. Dans tous les changements auxquels vous serez confrontés, souvenez-vous que le temps et l'habitude sont au moins aussi nécessaires que d'autres institutions humaines pour fixer la vraie nature d'un gouvernement. [...] La liberté elle-même trouvera dans un tel gouvernement, aux pouvoirs équilibrés et justement répartis, son gardien le plus sûr. Celle-ci, en effet, n'est guère plus qu'un nom si le gouvernement est incapable de faire face aux entreprises factieuses, de tenir les membres de la société dans les limites définies par la loi, et de garantir la jouissance sûre et paisible des droits individuels et de propriété. [...] »</p>	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 3 ?</p>
<p>Paragraphe 4 : « Je vous ai déjà signalé le danger des partis pour l'État, en me souciant plus particulièrement de ceux qui se fondent sur des distinctions géographiques. Permettez-moi désormais de considérer les choses dans leur ensemble, et de vous mettre en garde de la manière la plus solennelle contre les effets néfastes de l'esprit de parti en général. [...] La domination alternative d'une faction sur une autre, exacerbée par l'esprit de vengeance inhérent aux dissensions partisans, ont été, à différentes époques et en différents lieux, la cause des plus sombres forfaits et constituent en soi un redoutable despotisme, mais tout cela conduit finalement à un despotisme officiel et permanent. Les désordres et les malheurs qui en résultent incitent peu à peu l'esprit des hommes à chercher la sécurité et le repos dans le pouvoir absolu d'un seul homme ; et tôt ou tard, le chef de quelque faction dominante, plus habile ou plus fortuné que ses rivaux, retournera la situation à son avantage pour s'élever sur les ruines de la liberté publique. [...] »</p>	<p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 3 ?</p>
	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 4 ?</p>
	<p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 4 ?</p>

<p>Paragraphe 5 : « Notre véritable politique est de rester libre de toute alliance avec n’importe quelle partie du monde extérieur, pour autant que nous soyons libres de le faire ; ne croyez pas toutefois que je vous encourage à rompre nos engagements précédents. Je considère comme non moins applicable aux affaires publiques qu’aux affaires privées la maxime selon laquelle l’honnêteté est toujours la meilleure des politiques. C’est pourquoi je répète qu’il faut respecter le sens authentique de ces engagements, mais, à mon sens, il est ni nécessaire ni prudent d’en nouer de nouveaux. [...] Rien ne sert de détailler ici les considérations relatives à notre droit de tenir cette ligne de conduite. Je me contenterai simplement d’observer que, selon ma conception des choses, ce droit, loin d’être nié par l’une des puissances belligérantes, a été pratiquement admis par toutes. Ce devoir de neutralité peut découler naturellement de l’obligation que la justice et l’humanité imposent à chaque nation libre de ses actes de préserver ses relations de paix et d’amitié avec les autres nations. »</p>	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 5 ?</p>
	<p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 5 ?</p>

Analyse de texte du discours de fin de mandat de Washington, 1796 (complété)

Consignes : Dans son discours de fin de mandat, George Washington a indiqué aux États-Unis la marche à suivre pour rester une nation forte et indépendante. Dans ce discours, Washington expose cinq grands enjeux et risques pour la jeune nation. Après avoir lu le discours de fin de mandat de Washington, identifier le thème principal de chaque paragraphe. Ensuite, résumez dans vos propres mots le point de vue exprimé par Washington dans chaque paragraphe.

<p>Paragraphe 1 : « La période consacrée à la nouvelle élection d'un citoyen chargé d'administrer le gouvernement exécutif des États-Unis approche à grands pas. Le moment est enfin venu pour vous de réfléchir à la personne que vous choisirez pour endosser cette grande responsabilité. Parce que la décision du peuple n'en sera que plus avertie, il me semble nécessaire de vous informer, en ces circonstances, que j'ai pris la résolution de ne pas être de ceux parmi lesquels un choix devra être fait. [...] Aussi, je vous prie de bien vouloir me rendre justice et de recevoir l'assurance que cette résolution a été prise dans le strict respect de toutes les considérations relatives à la relation qui lie un citoyen serviable à son pays. [...] En attendant le terme de ma carrière politique, il m'est impossible de ne point songer intensément à la dette de gratitude que j'ai à l'égard de mon cher pays. [...] Peut-être devrais-je m'arrêter là, mais la préoccupation que j'ai pour votre bien-être, qui ne peut s'éteindre qu'avec ma vie, et l'appréhension qui en découle, me pressent, en de telles circonstances, de soumettre à votre considération solennelle, et de présenter à votre examen scrupuleux, les quelques fruits d'une longue réflexion, d'une observation minutieuse, qui me semblent de la plus grande importance pour assurer la pérennité de votre bonheur en tant que peuple. [...] »</p>	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 1 ?</p> <p>Le transfert des pouvoirs Les dangers à venir pour l'Amérique</p>
<p>Paragraphe 2 : « Le nom d'Américain, qui vous revient en votre qualité de nation, doit toujours exalter en vous la juste fierté patriotique plus qu'aucune autre appellation dérivée de particularismes locaux. Malgré de légères différences, vous partagez la même religion, les mêmes coutumes, les mêmes habitudes et les mêmes principes politiques. Vous avez combattu et triomphé ensemble pour une cause commune ; l'indépendance et la liberté dont vous jouissez sont les fruits de conseils et d'efforts communs, d'une communauté de dangers, de souffrances et de réussites. [...] C'est là que chaque partie de notre pays découvre les raisons les plus impérieuses de protéger et de sauvegarder leur unité. [...] Tandis que chaque partie de notre pays trouve un intérêt direct et particulier au sein de l'Union, toutes les parties réunies ne peuvent pas manquer de tirer de cette communauté de moyens et d'efforts une plus grande force, de plus abondantes ressources, une protection d'autant plus solide face aux dangers de l'extérieur, la garantie d'une paix durable avec</p>	<p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 1 ?</p> <p>Dans le premier paragraphe, Washington déclare que le temps est venu de laisser le pouvoir à un nouveau président. Il remercie le peuple de lui avoir donné l'opportunité de le servir et lui demande de respecter sa décision de se retirer. Enfin, Washington avertit le pays des dangers à venir.</p> <hr/> <p>Quel est le thème principal du paragraphe 2 ?</p> <p>L'unité du peuple américain</p> <hr/> <p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 2 ?</p> <p>Dans le deuxième paragraphe, Washington parle des caractéristiques communes du peuple américain. Il lui demande de rester uni et de ne pas tomber dans le piège des divisions géographiques du pays. Il explique que le temps des divisions est à venir, mais que le pays sera plus fort s'il</p>

<p>les nations étrangères et, ce qui n'a pas de prix : elles doivent tirer de l'Union le moyen d'éviter ces troubles et ces conflits intérieurs. [...] »</p>	<p>reste uni face aux ennemis intérieurs et extérieurs.</p>
<p>Paragraphe 3 : « Bien que les alliances et les associations que je viens de décrire puissent, de temps à autre, satisfaire des objectifs démocratiques, elles risquent de devenir, avec le temps, un puissant moteur grâce auquel des individus sournois, orgueilleux et sans scrupules seront en mesure de subvertir le pouvoir du peuple et d'accaparer les rênes du gouvernement. [...] Afin de protéger votre gouvernement, et d'assurer la pérennité de votre présent bonheur, il vous est non seulement nécessaire de rejeter fermement toute opposition illégitime à son autorité reconnue, mais aussi de vous prémunir soigneusement de la tentation d'en changer les principes, quelles qu'en soient les raisons apparentes. L'un des moyens de sape peut consister à apporter, dans les formes de la Constitution, des modifications visant à diminuer la force du régime, et donc à miner ce qui ne peut pas être directement renversé. Dans tous les changements auxquels vous serez confrontés, souvenez-vous que le temps et l'habitude sont au moins aussi nécessaires que d'autres institutions humaines pour fixer la vraie nature d'un gouvernement. [...] La liberté elle-même trouvera dans un tel gouvernement, aux pouvoirs équilibrés et justement répartis, son gardien le plus sûr. Celle-ci, en effet, n'est guère plus qu'un nom si le gouvernement est incapable de faire face aux entreprises factieuses, de tenir les membres de la société dans les limites définies par la loi, et de garantir la jouissance sûre et paisible des droits individuels et de propriété. [...] »</p>	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 3 ?</p> <p>La sauvegarde du système de gouvernement fédéral</p> <p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 3 ?</p> <p>Dans le troisième paragraphe, Washington met en garde le pays contre la possibilité d'altérer ou de modifier la présente Constitution. Il affirme que les modifications du système fédéral de gouvernement et de la répartition des pouvoirs mènera, à terme, à la diminution des droits individuels.</p>
<p>Paragraphe 4 : « Je vous ai déjà signalé le danger des partis pour l'État, en me souciant plus particulièrement de ceux qui se fondent sur des distinctions géographiques. Permettez-moi désormais de considérer les choses dans leur ensemble, et de vous mettre en garde de la manière la plus solennelle contre les effets néfastes de l'esprit de parti en général. [...] La domination alternative d'une faction sur une autre, exacerbée par l'esprit de vengeance inhérent aux dissensions partisans, ont été, à différentes époques et en différents lieux, la cause des plus sombres forfaits et constituent en soi un redoutable despotisme, mais tout cela conduit finalement à un despotisme officiel et permanent. Les désordres et les malheurs qui en résultent incitent peu à peu l'esprit des hommes à chercher la sécurité et le repos dans le pouvoir absolu d'un seul homme ; et tôt ou tard, le chef de quelque faction dominante, plus habile ou plus fortuné que ses rivaux, retournera la situation à son avantage pour s'élever sur les ruines de la liberté publique. [...] »</p>	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 4 ?</p> <p>Le danger des partis politiques</p> <p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 4 ?</p> <p>Dans le quatrième paragraphe, Washington met en garde le pays contre la formation de partis politiques et le risque de division qu'ils font courir à l'Amérique. Il affirme que les partis politiques favoriseront</p>

	l'ascension des tyrans et mèneront à la ruine de la liberté individuelle.
<p>Paragraphe 5 : « Notre véritable politique est de rester libre de toute alliance avec n'importe quelle partie du monde extérieur, pour autant que nous soyons libres de le faire ; ne croyez pas toutefois que je vous encourage à rompre nos engagements précédents. Je considère comme non moins applicable aux affaires publiques qu'aux affaires privées la maxime selon laquelle l'honnêteté est toujours la meilleure des politiques. C'est pourquoi je répète qu'il faut respecter le sens authentique de ces engagements, mais, à mon sens, il est ni nécessaire ni prudent d'en nouer de nouveaux. [...] Rien ne sert de détailler ici les considérations relatives à notre droit de tenir cette ligne de conduite. Je me contenterai simplement d'observer que, selon ma conception des choses, ce droit, loin d'être nié par l'une des puissances belligérantes, a été pratiquement admis par toutes. Ce devoir de neutralité peut découler naturellement de l'obligation que la justice et l'humanité imposent à chaque nation libre de ses actes de préserver ses relations de paix et d'amitié avec les autres nations. »</p>	<p>Quel est le thème principal du paragraphe 5 ?</p> <p>Le danger lié à la formation d'alliances politiques avec des pays étrangers</p> <hr/> <p>Quelles sont les idées principales exprimées dans le paragraphe 5 ?</p> <p>Dans le cinquième paragraphe, Washington met en garde le pays contre la conclusion d'alliances politiques avec des pays étrangers, et lui demande de se tenir à l'écart des affaires internationales lorsque c'est possible. Il affirme que la neutralité permettra au pays de préserver la paix.</p>

Une opposition grandissante³⁴



Thomas Jefferson soutenait le projet de construction de la jeune capitale de la nation le long du fleuve Potomac ; Alexander Hamilton n'était pas d'accord avec le choix de l'emplacement. Mais il a fini par accepter lorsque Jefferson s'est engagé à soutenir certaines de ses réformes financières.

Les années 1790 ont été marquées par d'extraordinaires divisions au premier plan de la vie des Américains et de la politique américaine. Les grandes divergences au centre de ces conflits portaient sur la meilleure façon de préserver les acquis de la révolution américaine. La politique économique de Hamilton est une des premières sources de tension. En plus d'avoir provoqué de vives réactions de la part des hauts fonctionnaires élus et des petits agriculteurs, elles ont aussi causé la division du cabinet présidentiel de Washington.

Thomas Jefferson, qui était alors secrétaire d'État, considérait que les mesures prises par Hamilton pour rembourser la totalité de la dette publique ne profiteraient qu'à une « bande de revendeurs corrompus ». Selon lui, la spéculation sur les certificats d'actions menace l'intégrité de la jeune république américaine. Alors qu'il avait travaillé à la rédaction des Papiers fédéralistes en étroite collaboration avec Hamilton, Madison lui-même pensait que le plan de remboursement de la dette publique donnait beaucoup trop d'avantages aux grands financiers.

Pour pallier ce risque, Madison proposa au Congrès de constituer un fond de réserve pour les propriétaires d'origine des dettes, qui étaient en général des citoyens ordinaires et non de nouveaux investisseurs et spéculateurs.

Du point de vue pragmatique, il aurait été difficile de mettre en application la solution de Madison. Près de la moitié des membres du Congrès détenait des titres publics. Ces derniers pouvaient bénéficier des retombées financières du plan de Hamilton. Le vote était gagné d'avance.

La tentative couronnée de succès de Hamilton pour créer la Bank of the United States avait également suscité une opposition virulente de la part de Jefferson. Le désaccord à ce sujet s'explique par deux interprétations radicalement opposées de la Constitution. Pour Jefferson, une telle initiative était de toute évidence en dehors des prérogatives du gouvernement fédéral. Dans son « interprétation stricte » de la Constitution, il rappelait que le dixième amendement exigeait que toute autorité fédérale soit explicitement mentionnée dans la loi, et que la



Beaucoup de mesures économiques d'Alexander Hamilton étaient impopulaires chez ceux qui n'étaient pas du Nord-Est.

³⁴ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/18c.asp>.

Constitution n'autorisait nulle part le gouvernement fédéral à créer une banque.

Sur la base d'une « interprétation libre » de la Constitution, Hamilton répondit qu'une telle initiative était possible en vertu d'une clause autorisant le Congrès à promulguer « toutes les lois qu'il jugera bonnes et nécessaires ».

Aucun des deux partis n'avait complètement raison. Il fallait interpréter la Constitution. Ce différend témoigne toutefois de la différence radicale des points de vue sur l'avenir de la république.



Thomas Jefferson s'opposait aux politiques fiscales d'Alexander Hamilton.

La défiance envers la politique économique de Hamilton s'est propagée au-delà du cabinet présidentiel. Le parlement s'est divisé sur la question de savoir s'il fallait ou non apporter son soutien à la Bank of the United States. Ces divisions parlementaires constituaient une potentielle menace pour l'unité nationale, dans la mesure où les Nordistes se sont massivement prononcés en faveur de la banque, et que les sudistes y étaient farouchement opposés. Ce différend politique découlait d'un déséquilibre économique entre les différentes factions. Les grandes villes, les commerçants et les grands financiers, beaucoup plus nombreux au Nord, étaient les premiers à bénéficier des retombées du plan de Hamilton.

Des observateurs avertis ont commencé à craindre que ces profondes différences ne mettent rapidement l'Union en péril. En effet, la Banque a fini par obtenir l'aval du Congrès dans le cadre d'un accord par lequel elle s'engage à construire la nouvelle capitale fédérale sur les rives du fleuve Potomac. Ceci est lié au fait que les États du Sud, comme la Virginie, avaient déjà remboursé leur dette de guerre et n'avaient aucun intérêt à tirer d'une

banque centrale. Si la plupart des bénéficiaires commerciaux des mesures prises par Hamilton étaient concentrés dans le Nord-Est urbain, la capitale politique, Washington, se trouvait quant à elle dans le Sud, plus agricole. Par la décentralisation des pouvoirs économiques et politiques vers les différents territoires, beaucoup espéraient éviter la dangereuse centralisation du pouvoir en un seul et même lieu.

Les tensions croissantes du début des années 1790 laissaient présager un avenir incertain. Jefferson le Virginien et Hamilton le New-yorkais étaient les figures de proue des deux camps opposés. Hamilton était un élitiste convaincu dont les politiques favorisaient les commerçants et les milieux financiers, tandis que Jefferson, même s'il était lui aussi fortuné, préférait les mesures en faveur des petits agriculteurs.

Ils ne s'entendaient pas non plus sur la branche du gouvernement qu'il fallait privilégier. Hamilton considérait qu'il était nécessaire de protéger le pouvoir exécutif et judiciaire de toute influence populaire directe pour assurer la prospérité de la république. En revanche, Jefferson accordait une plus grande confiance à la démocratie. Il considérait que la bonne application des principes républicains devait passer par le parlement, directement élu par le peuple. Le fossé entre les deux hommes se creusera tout au long de la décennie.

Les divisions politiques en Amérique

Consignes : Après avoir lu des sources sur les différences entre Alexander Hamilton et Thomas Jefferson, identifiez leurs points de vue sur les questions ci-dessous. Veillez à justifier votre réponse en citant directement les sources.

Point de vue de Hamilton	Point de vue de Jefferson
Question : Le remboursement de la dette nationale	
Question : La création de la banque nationale	
Question : Le rôle du gouvernement fédéral	
Question : L'avenir économique des États-Unis	
Question : Les alliances politiques avec des nations étrangères	

Les divisions politiques en Amérique (complété)

Consignes : Après avoir lu des sources sur les différences entre Alexander Hamilton et Thomas Jefferson, identifiez leurs points de vue sur les questions ci-dessous. Veillez à justifier votre réponse en citant directement les sources.

Point de vue de Hamilton	Point de vue de Jefferson
Question : Le remboursement de la dette nationale	
Selon Hamilton, il était de la responsabilité du gouvernement fédéral de prendre en charge la dette de chaque État et de rembourser la dette nationale.	Selon Jefferson, les spéculateurs qui achetaient des obligations à bas prix allaient s'enrichir aux dépens des citoyens ordinaires qui avaient soutenu le gouvernement pendant la révolution américaine.
Question : La création de la banque nationale	
Selon Hamilton, les pouvoirs implicites de la Constitution autorisaient la création d'une banque nationale pour lever des impôts et soutenir la croissance économique des États-Unis.	Selon Jefferson, la création d'une banque nationale dépasse les prérogatives du gouvernement et le cadre de la Constitution, qui ne reconnaît pas expressément le droit du gouvernement de créer une banque.
Question : Le rôle du gouvernement fédéral	
Hamilton était favorable à un gouvernement fédéral fort.	Jefferson était favorable à des gouvernements locaux forts. Il considérait que le gouvernement national devait seulement s'occuper des affaires étrangères.
Question : L'avenir économique des États-Unis	
Hamilton était favorable à un système économique fondé sur la manufacture, l'industrie, le commerce et le libre échange avec les nations étrangères.	Pour Jefferson, l'avenir économique des États-Unis devait reposer sur l'agriculture et profiter aux hommes du peuple.
Question : Les alliances politiques avec des nations étrangères	
Hamilton était favorable à un rapprochement des États-Unis et de l'Angleterre en faveur des échanges commerciaux.	Jefferson était favorable à la conclusion d'une alliance avec la France, parce qu'elle avait soutenu les États-Unis pendant la révolution américaine.

Les enjeux de politique intérieure sous le président Adams

Comment le Président Adams a-t-il répondu aux enjeux de politique intérieure ?

- 1. Citez au moins trois problèmes de politique intérieure auxquels la nation a été confrontée sous la présidence d'Adams.**
- 2. Décrivez les conséquences de ces problèmes sur la nation à l'époque et précisez s'ils étaient d'ordre social, politique ou économique.**

Quel type de problème ?	Problème	Conséquences
<p>Compte tenu des tensions avec la France, pensez-vous que les Alien and Sedition Acts étaient légitimes ? (Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des exemples concrets tirés du texte.)</p>		

Les enjeux de politique intérieure sous le président Adams (complété)

Comment le Président Adams a-t-il répondu aux enjeux de politique intérieure ?

Après son élection, le président John Adams a décidé de « laisser les affaires intérieures au Congrès et de contrôler lui-même la politique étrangère ».

1. Citez au moins trois problèmes de politique intérieure auxquels la nation a été confrontée sous la présidence d'Adams.
2. Décrivez les conséquences de ces problèmes sur la nation à l'époque et précisez s'ils étaient d'ordre social, politique ou économique.

Quel type de problème ?	Problème	Conséquences
Social	En raison de la menace grandissante d'une guerre avec la France, John Adams et les fédéralistes, majoritaires au Congrès, ont adopté les Alien and Sedition Acts, qui visent à limiter les droits des immigrants et réprimer toute forme de contestation populaire contre le gouvernement.	Pour contrer les Alien and Sedition Acts, les républicains-démocrates, avec à leur tête Thomas Jefferson et James Madison, ont adopté les résolutions de Virginie et du Kentucky, pour soutenir le droit des États à déclarer inconstitutionnels les actes du Congrès.
Politique	Bien que ces lois avaient pour but de protéger la nation pendant la quasi-guerre avec la France, les Alien and Sedition Acts ont en fait porté préjudice à de nombreux immigrants et citoyens américains, qui ont été condamnés à des amendes et des peines de prison.	Les Alien and Sedition Acts visaient à empêcher les immigrants, qui soutenaient les républicains-démocrates, de voter lors de l'élection.
Economic	Le Congrès a levé de nouvelles taxes afin de couvrir les dépenses militaires engagées dans le conflit avec la France.	Ces nouvelles taxes ont été le détonateur d'une insurrection armée au cours de laquelle des agriculteurs se sont révoltés contre une armée permanente.
Compte tenu des tensions avec la France, pensez-vous que les Alien and Sedition Acts étaient légitimes ? (Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des exemples concrets tirés du texte.)	Les Alien and Sedition Acts étaient illégitimes, parce qu'elles ciblaient avant tout les immigrants. Ces lois ont augmenté la durée minimale de résidence aux États-Unis pour obtenir la citoyenneté américaine ; elles imposaient la déportation des immigrants et sanctionnaient les individus qui protestaient contre le gouvernement, un droit pourtant protégé par le premier amendement de la Constitution.	

Analyser l'affaire XYZ

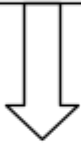
Nom de l'événement :

Personnages-clés :

Problèmes et enjeux-clés :

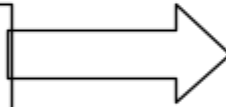
Quand :

Où :



Détails-clés de l'événement :

Résolution et conséquences :



Signification historique :

Analyser l'affaire XYZ (complété)

Nom de l'événement :

L'affaire XYZ

Personnages-clés :

États-Unis : Charles Pinkney, John Marshall et Elbridge Gerry

Ministre français des Affaires étrangères, Charles Maurice de Talleyrand, Jean-Conrad Hottinguer ("X"), Pierre Bellamy ("Y") and Lucien Hauteval ("Z")

Problèmes et enjeux-clés :

Après que les États-Unis ont signé le traité de Jay avec l'Angleterre, la France a commencé à saisir les navires américains.

Quand : 1797-1798

Où : France

Détails-clés de l'événement :

Le président John Adams a envoyé trois représentants en France pour négocier un traité.

Le ministre français Talleyrand a refusé de rencontrer les Américains.

Des agents français ont tenté de corrompre les ambassadeurs américains pour qu'ils accordent à la France un prêt de 50 000 dollars.

Le Congrès a déclaré tous les traités français nuls et non avenus, créé le département de la Marine et investi dans la construction de navires de guerre.

Résolution et conséquences :

Les États-Unis et la France sont entrés dans une quasi-guerre qui a coupé les relations entre les deux pays.

Signification historique :

L'affaire XYZ a conduit à un nouveau traité avec la France qui « établit une amitié vraie et sincère entre la République française et les États-Unis d'Amérique en leur accordant mutuellement le statut commercial de "nation la plus favorisée". »

Sujet deux : Les années Jefferson (7.1.1-7.1.5; 7.2.4; 7.3.1; 7.3.2; 7.5.1-7.5.3; 7.7.1; 7.8.8; 7.9.2; 7.9.3; 7.11.3)

Connexion avec le contenu de l'unité : Les élèves analysent les conséquences sociales, politiques et économiques de l'expansion territoriale et des conflits sous la présidence de Jefferson. L'expansion des États-Unis est à l'origine de conflits tant avec les Amérindiens qu'avec l'Angleterre.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [L'Amérique de Jefferson](#)
- [Madison et la Guerre anglo-américaine de 1812](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment Jefferson a-t-il limité le pouvoir du gouvernement ?
- Comment les idées de Jefferson à propos du gouvernement ont-elles contribué à définir l'identité américaine au début des années 1800 ?
- Pourquoi le contrôle du fleuve Mississippi était-il important pour assurer l'expansion américaine ?
- En quoi les facteurs sociaux, politiques et économiques ont-ils motivé l'achat de la Louisiane ?
- En quoi l'achat de la Louisiane a-t-il modifié l'identité américaine ?
- Quels ont été les effets de la Guerre anglo-américaine de 1812 sur l'identité américaine ?
- Quels ont été les effets de la doctrine Monroe sur la politique étrangère américaine ?

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

- Les élèves découvrent l'idéologie politique du président Jefferson et complètent un organisateur graphique en analysant comment [Jefferson a limité les pouvoirs du gouvernement](#). Vérifier l'exactitude des informations.
- Les élèves analysent les [enjeux de politique intérieure](#) rencontrés par l'administration Jefferson et complètent un organisateur graphique.
- Les élèves rédigent un texte à propos des causes de la Guerre anglo-américaine de 1812 et de son influence sur l'identité américaine.
- Avec leur partenaire et en groupes, les élèves examinent divers documents à propos des positions politiques de Jefferson et participent à une discussion en classe entière. Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour consigner les interventions des élèves pendant la discussion et s'appuyer sur ces informations pour évaluer les élèves.
- Avec leur partenaire, les élèves répondent à des questions portant sur les conséquences sociales et économiques de l'achat de la Louisiane. Si les réponses sont écrites, récupérer les copies pour les noter.

Grade 7 Fiche pédagogique : L'Amérique de Jefferson

Unité trois : La nouvelle république, Sujet deux : Les années Jefferson

Objectif de la séquence : Les élèves examinent les enjeux sociaux, politiques et économiques sous la présidence de Jefferson.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [John Adams : La campagne et l'élection présidentielle de 1800](#) ; [Jefferson au pouvoir](#) ; Jefferson au pouvoir : Analyser les positions politiques de Jefferson ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Thomas Jefferson : Les affaires intérieures](#) ; Les enjeux de politique intérieure pour le président Jefferson ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Thomas Jefferson : Les affaires étrangères](#) ; Les affaires étrangères pour le président Jefferson ([vierge](#) et [complété](#)) ; [L'arrêt Marbury contre Madison](#) ; [La conquête de l'Ouest : L'achat de la Louisiane](#) ; [La carte de l'expansion territoriale des États-Unis en 1800](#) ; [La carte de l'expansion territoriale des États-Unis en 1810](#) ; [Chronologie de l'achat de la Louisiane](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Lors de l'élection de 1800, John Adams affrontait à nouveau Thomas Jefferson dans la course à la présidence des États-Unis. À l'image de la première élection de 1796, l'élection de 1800 a donné lieu à une campagne acharnée entre deux des Pères fondateurs les plus connus d'Amérique. L'objectif principal de cette activité est d'étudier la présidence de Thomas Jefferson et de mesurer les conséquences des progrès politiques accomplis sous son administration sur l'identité nationale. »
2. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
3. Demander aux élèves de lire [John Adams : La campagne et l'élection présidentielle de 1800](#) avec leur partenaire. Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes) pour lire le texte.
4. Conduire une discussion en classe entière à propos des tenants et des aboutissants de l'élection de 1800.
Questions possibles :
 - a. Quel a été le résultat de l'élection de 1800 ?
 - b. Quel est le sens de la victoire de Jefferson ?
 - c. Quels ont été les effets de l'élection de 1800 sur la Constitution ?
5. Dire : « Au cours de la prochaine activité, nous allons étudier les positions politiques de Thomas Jefferson sur le gouvernement. En utilisant vos connaissances en histoire-géographie et le savoir acquis au cours de la dernière activité, vous allez répondre à la question suivante : "Selon Jefferson, quel devait être le rôle du gouvernement ?" »
6. Donner aux élèves 5 à 10 minutes pour formuler une réponse courte à la question.
7. Conduire une discussion en classe entière à propos des vues de Jefferson sur le gouvernement.
8. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
9. Ensuite, donner aux élèves de chaque groupe d'experts l'accès aux sources et matériels suivants :
 - a. [Jefferson au pouvoir](#)
 - b. Un polycopié vierge de [Jefferson au pouvoir : Analyser les positions politiques de Jefferson](#)
10. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau [Jefferson au pouvoir](#) avec leur partenaire et de compléter l'organisateur graphique [Jefferson au pouvoir : Analyser les positions politiques de Jefferson](#).

11. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Jefferson au pouvoir : Analyser les positions politiques de Jefferson](#).
12. Conduire avec les élèves une discussion en classe entière à propos des objectifs de Jefferson en tant que président. Questions possibles :
 - a. Qu'est-ce que l'auteur veut dire lorsqu'il affirme que Jefferson voulait « restaurer les principes de la Révolution américaine » ?
 - b. Quels sont les principes phares de la présidence de Jefferson ? En quoi sont-ils liés aux principes républicains ?
 - c. Comment Jefferson traitait-il avec le Congrès ? Pourquoi agissait-il de cette manière ?
 - d. Quelle était la position de Jefferson sur la question des impôts, des dépenses publiques et de l'immigration ? Comment expliquer ses partis pris ?
13. Dire : « Dans la prochaine activité, nous allons étudier les enjeux de politique intérieure et extérieure les plus critiques auxquels Thomas Jefferson a été confronté pendant son mandat. Nous allons utiliser ce que nous avons précédemment appris sur les principes républicains de Jefferson et ses convictions sur le rôle du gouvernement, afin d'analyser la réponse qu'il a apportée à chaque problème. L'objectif de cette activité est d'examiner différentes sources pour comprendre en quoi les enjeux de politique intérieure et extérieure rencontrés par Jefferson pendant son mandat ont pu changer ou bien renforcer ses idéaux politiques. En quoi Jefferson est-il resté fidèle aux principes républicains dans les épreuves qu'il a traversées, et dans quelle mesure les a-t-il modifiés ?
14. Répartir les élèves en groupe de deux partenaires (4 élèves par groupe au total) en fonction de la routine habituelle de la classe.
15. Ensuite, donner aux élèves de chaque groupe d'experts l'accès aux sources et matériels suivants :
 - a. [Thomas Jefferson : Les affaires intérieures](#)
 - b. [Thomas Jefferson : Les affaires étrangères](#)
 - c. Une copie vierge de [Les enjeux de politique intérieure pour le président Jefferson](#)
 - d. Une copie vierge de [Les affaires étrangères pour le président Jefferson](#)
16. Attribuer à chaque binôme un texte et lui expliquer qu'ils seront les « experts » de ce texte et qu'il devra en rendre compte à l'autre binôme dans leur groupe de quatre.
17. Réviser les définitions des termes « étranger » et « national » apprises plus tôt.
18. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau leur texte respectif avec leur partenaire (soit [Thomas Jefferson : Les affaires intérieures](#) soit [Thomas Jefferson : Les affaires étrangères](#)) et de compléter l'organisateur graphique correspondant.
19. Après que chaque groupe a terminé la lecture et complété l'organisateur graphique, accorder un délai raisonnable (12 à 15 minutes) à chaque binôme d'« experts » pour faire un compte rendu détaillé des enjeux présentés dans l'article qu'ils ont lu à l'autre binôme dans leur groupe, et inversement.
20. Conduire avec les élèves une discussion en classe entière à propos des enjeux de politique extérieure et intérieure rencontrés par Jefferson en tant que président, et se demander si les réponses qu'il a apportées à ses enjeux reflétaient ou non ses idéaux républicains. Questions possibles :
 - a. Quelles difficultés Jefferson a-t-il rencontrées avec le pouvoir judiciaire ? Quelle a été sa réponse à ces difficultés et comment l'expliquer ?

- b. Quels sont les enjeux économiques auxquels Jefferson a été confrontés ? Quelle a été sa réponse à ces enjeux et comment l'expliquer ?
 - c. Dans son article sur les affaires étrangères, Peter Onuf affirme que « les affaires étrangères étaient au centre de la présidence [de Jefferson] et l'ont conduit à adopter une politique fédéraliste qui n'était pas du tout en accord avec sa philosophie politique. » Selon vous, pourquoi les enjeux de politique étrangère ont-ils conduit Jefferson à adopter une politique fédéraliste ?
 - d. Pourquoi Thomas Jefferson a-t-il cherché à acquérir la Louisiane ?
21. Dire : « Quand nous avons étudié plus tôt les difficultés de politiques intérieures posées par le pouvoir judiciaire à l'administration Jefferson, nous avons brièvement discuté de l'affaire [L'arrêt Marbury contre Madison](#), qui a fait jurisprudence. Aujourd'hui, nous allons étudier plus en détail cette affaire. L'affaire implique William Marbury, un juge de paix nommé par le président Adams, et James Madison, le secrétaire d'État qui, à la demande de Jefferson, refuse d'officialiser sa nomination. Marbury a saisi la Cour suprême afin d'obliger Madison à justifier les raisons pour lesquelles il a refusé d'officialiser sa nomination. La décision de la Cour suprême dans cette affaire a permis d'établir le précédent du contrôle judiciaire. L'objectif de l'activité d'aujourd'hui est d'étudier cette affaire emblématique à la lumière de sources historiques et de déterminer ses conséquences sur la présidence de Jefferson, ainsi que ses répercussions à long terme sur le système judiciaire de notre nation. »
22. Former des binômes d'élèves en fonction de la routine habituelle de la classe. Donner aux élèves l'accès à [L'arrêt Marbury contre Madison \(1803\)](#) par Alex McBride sur pbs.org.
23. Demander aux élèves de lire [L'arrêt Marbury contre Madison \(1803\)](#) avec leur partenaire. Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes) pour en faire la lecture.
24. Conduire une discussion en classe entière à propos des répercussions à long terme de l'affaire historique [L'arrêt Marbury contre Madison](#), à la fois sur la présidence de Jefferson et sur le système judiciaire de notre nation.
- Questions possibles :
- a. Pourquoi William Marbury a-t-il intenté un procès devant la Cour suprême ?
 - b. Pourquoi James Madison a-t-il gardé la nomination de Marbury dans son bureau plutôt que de la rendre officielle ?
 - c. Pour chaque question, quelle a été la réponse de la Cour suprême dans l'affaire Marbury contre Madison ?
 - d. Quel est l'héritage le plus important de cette affaire historique, et comment ses répercussions se manifestent-elles aujourd'hui dans les procès fédéraux ?
25. Dire : « Plus tôt dans cette activité, nous avons présenté l'un des enjeux de politique sous la présidence de Jefferson : la vente de la Louisiane. Nous allons maintenant étudier plusieurs sources relatives à l'achat de la Louisiane, afin de mieux comprendre la position des Républicains et des fédéralistes vis-à-vis de la décision de Jefferson d'acheter de nouvelles terres aux Français pour étendre le territoire des États-Unis, ainsi que les répercussions de cette expansion territoriale sur l'identité nationale. »
26. Projeter les cartes suivantes au tableau, ou bien en fournir une copie individuelle aux élèves :
- a. [La carte de l'expansion territoriale des États-Unis en 1800](#)
 - b. [La carte de l'expansion territoriale des États-Unis en 1810](#)
27. En classe entière, commenter chaque carte. Utiliser une approche similaire à celle de [Guide pédagogique de l'analyse de carte proposé par la Bibliothèque du Congrès](#). Faire bien attention aux dates de chaque carte.

28. Ensuite, demander aux élèves de rédiger une brève description pour chaque carte : Que représente chaque carte ?
29. Dire : « Nous allons maintenant étudier les répercussions de l'achat de la Louisiane. »
30. Demander aux élèves de lire [La conquête de l'Ouest : L'achat de la Louisiane](#). Accorder aux élèves un délai raisonnable (12 à 15 minutes) pour lire le texte.
31. Remarque : Pour aider les élèves à contextualiser les événements qui ont conduit à l'achat de la Louisiane, il serait judicieux de se référer à [Chronologie de l'achat de la Louisiane](#)³⁵.
32. Conduire une discussion en classe entière à propos des modalités et des conséquences de l'achat de la Louisiane.
Questions possibles :
 - a. Dans le texte, l'auteur déclare : « Le blocus de la Nouvelle-Orléans faisait peser une menace si lourde sur les intérêts américains que le président Jefferson envisagea de mettre de côté ses opinions de politique étrangère et de former une coalition anti-française avec les Britanniques. » Pourquoi Thomas Jefferson a-t-il envisagé de changer sa position en matière de politique étrangère ?
 - b. Quels sont les avantages sociaux, économiques, politiques et géostratégiques de l'achat de la Louisiane ?
 - c. Que nous apprend l'article sur la position des fédéralistes vis-à-vis de l'achat de la Louisiane ? Qu'en est-il des Républicains ?
 - d. Selon vous, quel est le principal intérêt des États-Unis dans l'achat de la Louisiane ?

³⁵ Ces ressources sont disponibles sur le Stanford History Education Group. Inscription gratuite et obligatoire pour accéder au plan de cours complet. Accéder au plan de cours complet en cliquant sur « Download Lesson Plan » en dessous de l'image en haut de la page.

Jefferson au pouvoir : Analyser les positions politiques de Jefferson

<p>Quel était l'objectif de Jefferson lorsqu'il est devenu président ?</p>		
<p>Citez trois façons dont Thomas Jefferson a limité les pouvoirs du gouvernement fédéral</p>		
<p>1.</p>	<p>2.</p>	<p>3.</p>
<p>Pourquoi Thomas Jefferson voulait-il réduire la taille du gouvernement fédéral ? (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)</p>		
<p>Selon le texte, « une nouvelle révolution était nécessaire, [...] une révolution aussi profonde des principes de notre gouvernement que celle de 1776 l'était dans sa forme. » Pourquoi Jefferson considérait-il que la nation était prête pour une « nouvelle révolution » ?</p>		

Avant l'élection de Jefferson, les fédéralistes craignaient qu'il n'instaure un règne « de la terreur » aux États-Unis. Jefferson a-t-il instauré un « règne de la terreur » ? Dans l'affirmative ou la négative, expliquez votre réponse. (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)

En quoi les relations de Jefferson avec le Congrès différaient-elles de celles du président Washington et du président Adams ? Selon vous, pourquoi agissait-il de cette façon ? (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)

Quelle était la position de Jefferson vis-à-vis de l'économie des États-Unis ? Pourquoi Jefferson pensait-il ainsi ? (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)

Jefferson au pouvoir : Analyser les positions politiques de Jefferson (complété)

Quel était l'objectif de Jefferson lorsqu'il est devenu président ?	L'objectif de Jefferson était de restaurer les principes de la Révolution américaine	
Citez trois façons dont Thomas Jefferson a limité les pouvoirs du gouvernement fédéral		
1. Réduire les dépenses gouvernementales en réduisant le nombre de fonctionnaires du gouvernement ?	2. Réduire les effectifs de l'armée de terre et de la marine et limiter le nombre d'ambassades étrangères à trois.	3. Abroger l'ensemble des taxes, notamment les taxes sur le whisky, le logement, les esclaves. Licencier tous les collecteurs d'impôts fédéraux.
<p>Pourquoi Thomas Jefferson voulait-il réduire la taille du gouvernement fédéral ? (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)</p> <p>Thomas Jefferson voulait réduire la taille du gouvernement fédéral dans le cadre d'un retour aux principes républicains et aux principes gouvernementaux établis par la Constitution en 1776. Par ailleurs, la réduction de la taille du gouvernement fédéral est en accord avec les principes directeurs de Jefferson, à savoir un rôle limité du gouvernement dans la vie des gens, la réduction de la dette publique et le respect du droit des États.</p>		
<p>Selon le texte, « une nouvelle révolution était nécessaire, [...] une révolution aussi profonde des principes de notre gouvernement que celle de 1776 l'était dans sa forme. » Pourquoi Jefferson considérait-il que la nation était prête pour une « nouvelle révolution » ?</p> <p>Jefferson pensait que la nation était prête pour une nouvelle révolution, parce que les mesures prises par les fédéralistes éloignaient peu à peu le gouvernement fédéral des principes constitutionnels établis en 1776. Selon le texte, « les fédéralistes avaient non seulement levé des impôts oppressifs, détourné les dispositions de la Constitution et instauré un bastion de la richesse et des privilèges spéciaux avec la création d'une banque nationale, mais ils avaient également bafoué les libertés civiles et renforcé les pouvoirs du gouvernement fédéral aux dépens des États ».</p>		

Avant l'élection de Jefferson, les fédéralistes craignaient qu'il n'instaure un règne « de la terreur » aux États-Unis. Jefferson a-t-il instauré un « règne de la terreur » ? Dans l'affirmative ou la négative, expliquez votre réponse. (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)

L'étude des actions menées par Jefferson nous conduit à penser que celui-ci n'a pas instauré de « règne de la terreur », bien que les fédéralistes aient pu avoir ce sentiment. Jefferson s'est attaché à apaiser les craintes des fédéralistes dans un souci de réconciliation. Dans son discours inaugural, il a appelé à l'unité nationale en déclarant que « nous sommes tous Républicains » et que « nous sommes tous fédéralistes ». Le texte précise que Jefferson a reconduit le message de Washington dans son discours de fin de mandat, en invitant son auditoire à mettre de côté les divisions partisans et communautaires et de se rappeler que « toute divergence d'opinion n'équivaut pas à une divergence de principes ».

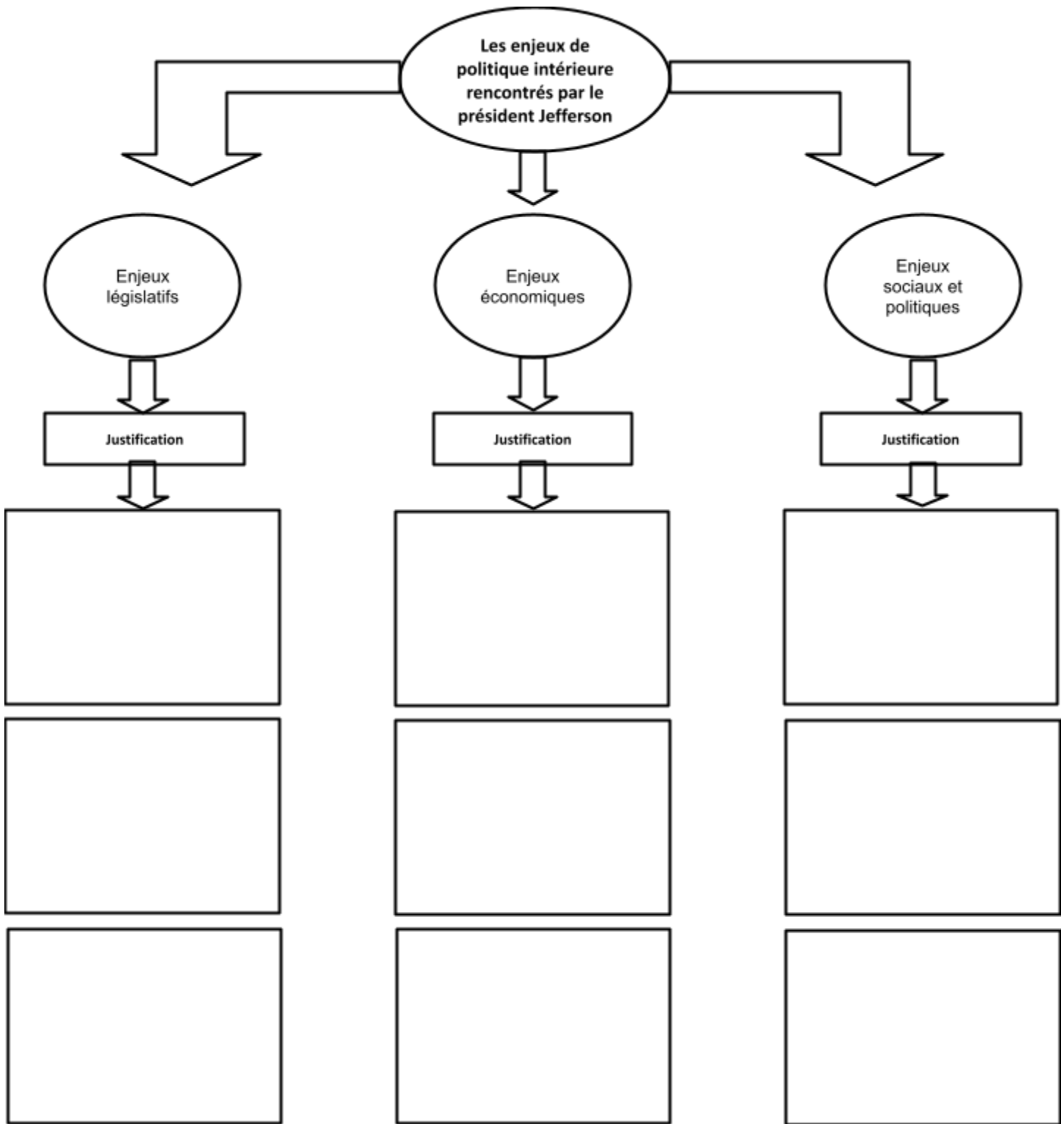
En quoi les relations de Jefferson avec le Congrès différaient-elles de celles du président Washington et du président Adams ? Selon vous, pourquoi agissait-il de cette façon ? (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)

Selon le texte, Washington et Adams s'étaient présentés en personne devant le Congrès pour demander l'adoption de nouvelles lois, ce que Jefferson comparait à un comportement de monarque britannique. Il considérait que les présidents ne doivent pas tenter d'imposer leur volonté au Congrès et, pour des raisons de principe, il refusait d'initier ouvertement une législation ou d'opposer son veto aux projets de loi du Congrès. Au lieu de s'y présenter en personne, Jefferson rédigeait des messages au Congrès. Il agissait ainsi en vertu d'un attachement à la sobriété républicaine et d'une ferme croyance en un gouvernement limité et soumis à la loi du nombre.

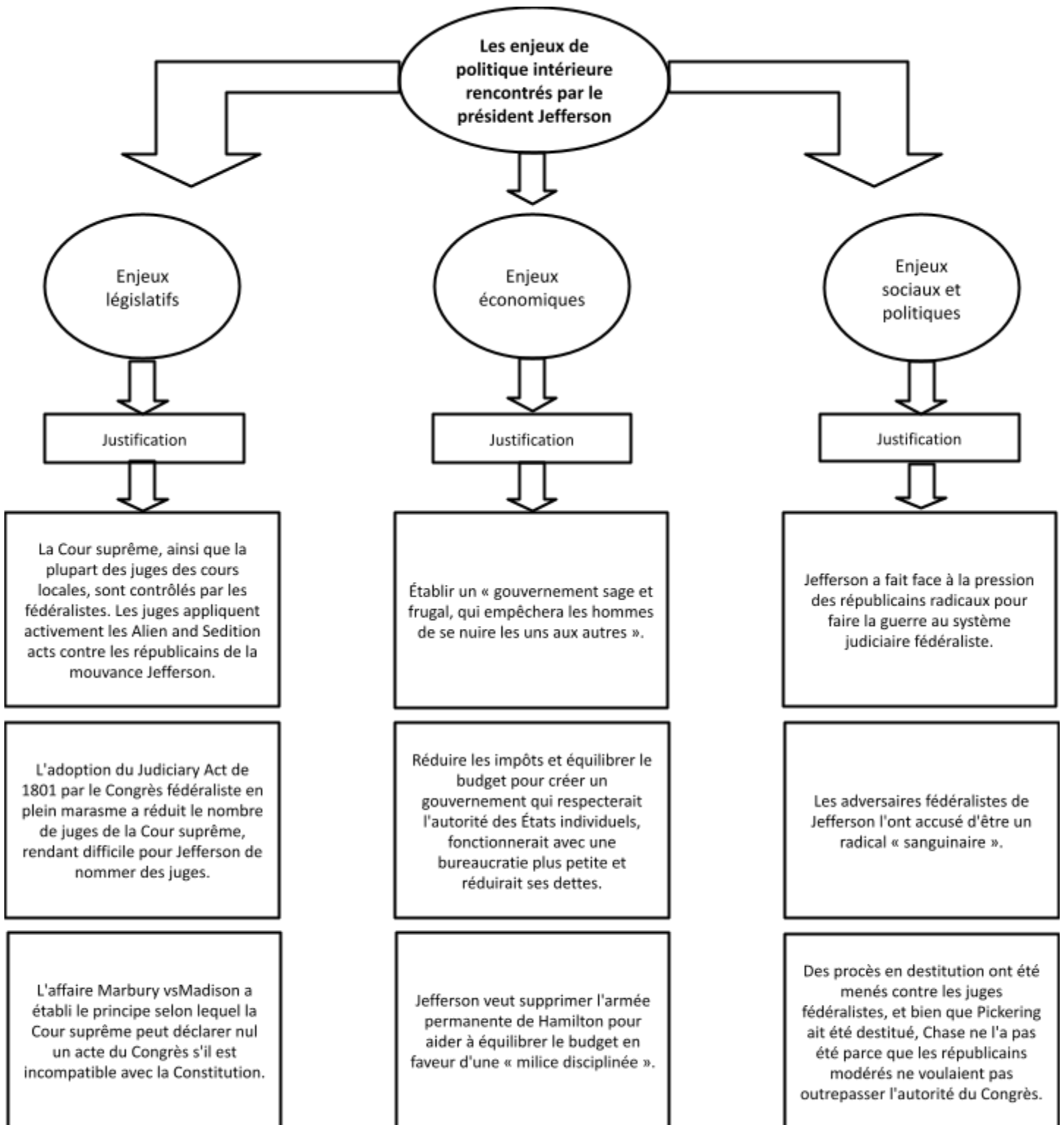
Quelle était la position de Jefferson vis-à-vis de l'économie des États-Unis ? Pourquoi Jefferson pensait-il ainsi ? (Pour justifier votre réponse, utilisez des exemples concrets tirés du texte, ainsi que vos connaissances préalables des convictions politiques de Jefferson.)

Selon l'article, Jefferson a insisté sur la nécessité d'un budget équilibré pour l'économie. Il voulait réduire, voire rembourser, la dette publique. Il était de cet avis, parce qu'il considérait que la dette publique était un frein à l'indépendance. Si la dette était lourde, il estimait que le gouvernement fédéral lèverait des impôts sur la population afin d'équilibrer le budget et de rembourser la dette, ce qui diminuerait la liberté du peuple.

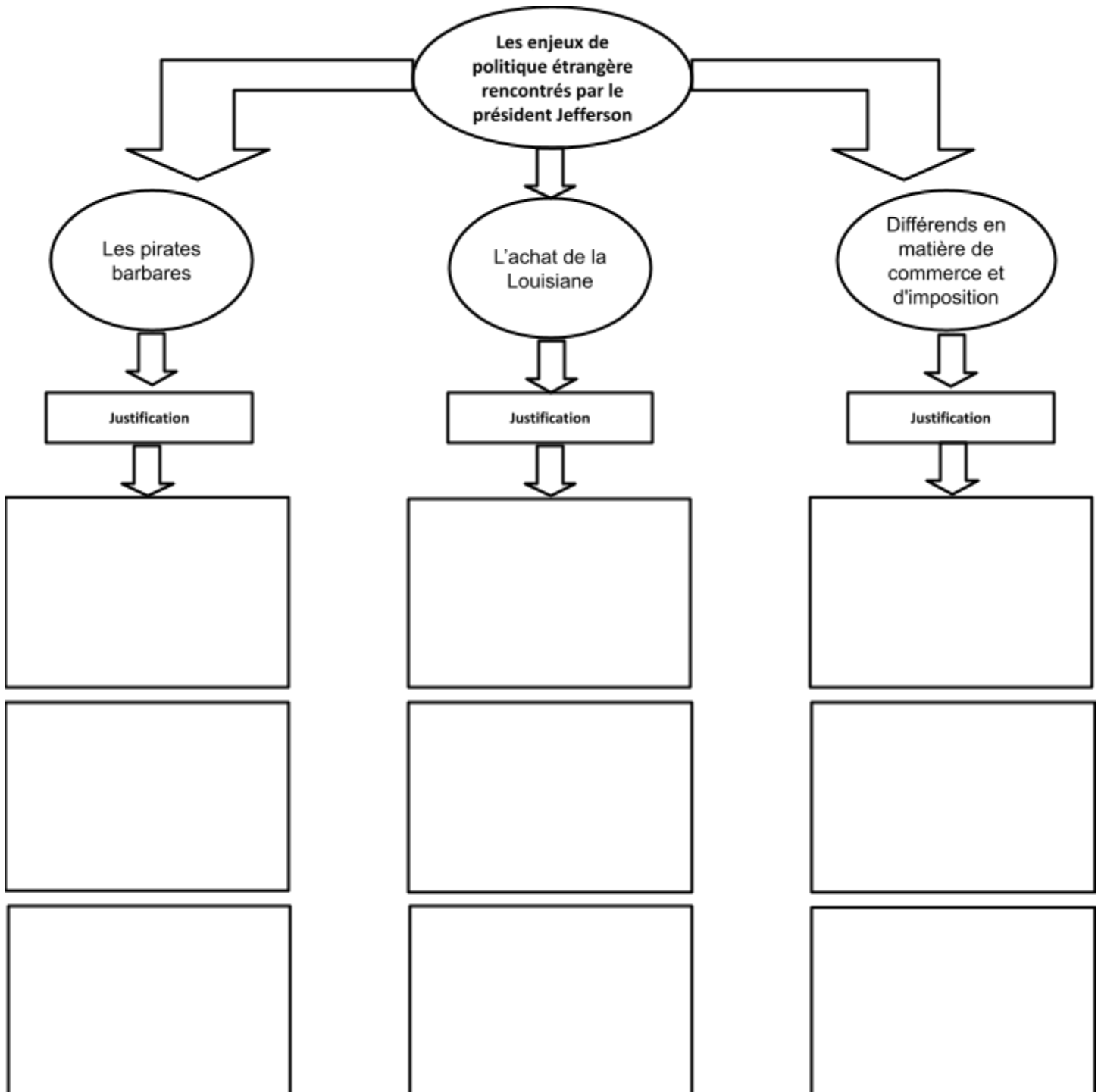
Les enjeux de politique intérieure pour le président Jefferson



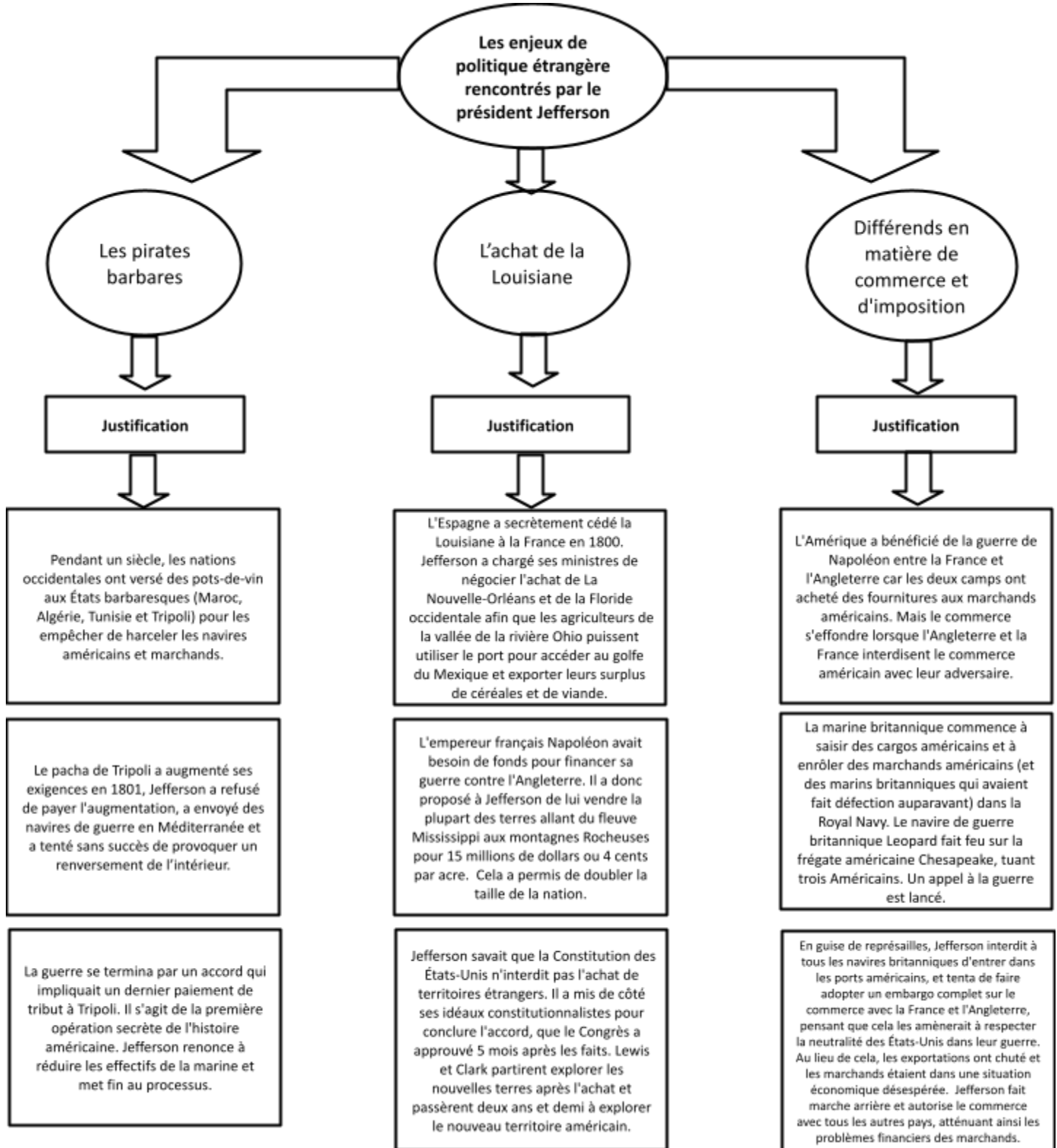
Les enjeux de politique intérieure pour le président Jefferson (complété)



Les affaires étrangères pour le président Jefferson



Les affaires étrangères pour le président Jefferson (complété)



La conquête de l'Ouest : L'achat de la Louisiane³⁶

Les projets de Jefferson pour la nation dépendaient de la conquête de l'Ouest et de l'accès aux marchés internationaux des produits agricoles américains. Ces ambitions furent toutefois compromises quand la France a repris le contrôle de la Louisiane. Napoléon, qui avait pris le pouvoir pendant la Révolution française, menaçait les Américains de bloquer l'accès au port stratégique de la Nouvelle-Orléans sur le fleuve Mississippi. Les nouvelles colonies américaines à l'ouest des Appalaches dépendaient du transport fluvial pour acheminer les marchandises vers les marchés, puisque le transport terrestre vers l'est était cher et peu pratique.

Le blocus de la Nouvelle-Orléans faisait peser une menace si lourde sur les intérêts américains que le président Jefferson envisagea de mettre de côté ses opinions de politique étrangère et de former une coalition anti-française avec les Britanniques. Alors qu'il envoyait des diplomates en France pour négocier un droit d'accès commercial permanent au Mississippi, il délégua en même temps des diplomates en Grande-Bretagne pour examiner d'autres options politiques. James Monroe, l'homme le plus haut placé pour négocier à Paris, a reçu l'autorisation d'acheter la Nouvelle-Orléans et la Floride occidentale pour un montant compris entre deux et dix millions de dollars.



L'une des premières illustrations en couleur à être mise sous presse, *The Balise* de John H. B. Latrobe capture l'image obsédante d'une station de navigation sous la pleine lune à l'embouchure du fleuve Mississippi.



L. Ducis
Napoléon avec le roi de Rome (Napoléon III) assis sur ses genoux. L'aîné des Napoléon a été sacré empereur des Français par le pape Pie VII en 1804.

Cependant, l'offre de Napoléon était étonnamment plus élevée. Il était débordé sur le plan militaire et manquait de moyens financiers pour continuer la guerre contre les Britanniques. Parfaitement conscient qu'il ne pouvait pas forcer les Américains à quitter les territoires français en Amérique du Nord, Napoléon a offert l'ensemble de la Louisiane aux États-Unis pour quinze millions de dollars. Ce territoire immense s'étendait du fleuve Mississippi jusqu'aux montagnes Rocheuses et faisait à l'époque plus du double de la superficie des États-Unis.

Le prix offert par Napoléon s'élevait à environ cent-soixante dollars par hectare.

³⁶ Ce document proposé par The Independence Hall Association est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le document original est disponible à cette adresse : <http://www.ushistory.org/us/20c.asp>.

L'accord a été conclu en avril 1803, mais il a soulevé une flopée de controverses. Si le développement des États-Unis au dix-neuvième siècle repose sur l'expansion territoriale vers l'ouest, il soulève aussi des questions polémiques qui risquent de mener à la désunion des États-Unis. Par exemple, certains fédéralistes de la Nouvelle-Angleterre ont commencé à envisager la sécession avec les États-Unis, puisque l'achat de la Louisiane avait considérablement réduit leur pouvoir politique.

Par ailleurs, Jefferson n'avait de toute évidence pas respecté sa propre interprétation stricte de la Constitution. Les détracteurs parmi les fédéralistes ont rappelé avec véhémence que la Constitution ne permettait pas au gouvernement fédéral d'acheter de nouvelles terres. Jefferson était préoccupé par cette incohérence, mais il a finalement estimé que les dispositions constitutionnelles relatives à la conclusion des traités lui permettaient d'agir ainsi.

La majorité des sénateurs ont acquiescé et l'achat de la Louisiane fut aisément voté, à vingt-six voix contre six. L'expansion spectaculaire du territoire américain allait contre l'engagement de Jefferson de réduire la dette nationale aussi vite que possible. Si quinze millions de dollars ne représente qu'une somme relativement faible pour un territoire si grand, c'était tout de même un investissement considérable compte tenu du modeste budget fédéral de l'époque.

L'achat de la Louisiane montre la capacité de Jefferson à prendre des décisions politiques pragmatiques. Bien que contraire à certains de ses principes fondamentaux, l'expansion territoriale vers l'ouest était si cruciale aux yeux de Jefferson qu'il a pris des mesures audacieuses en sa faveur. Les bénéfices étaient prodigieux, puisque les territoires ainsi gagnés constitueraient à terme treize nouveaux États dans l'Union. En 1812, la Louisiane est devenue le premier État à rejoindre l'Union à partir des terres nouvellement acquises. La Louisiane a été autorisée à intégrer les États-Unis tout en conservant ses traditions juridiques d'héritage français. Aujourd'hui encore, le code juridique de la Louisiane présente de nombreux éléments qui ne suivent pas la tradition de la common law anglaise. Le système fédéral pouvait faire preuve d'une souplesse remarquable.



L'achat par Thomas Jefferson du territoire de la Louisiane en 1803 – plus de 600 millions d'acres à moins de 4 cents l'acre – a été une victoire économique et politique, car il a permis d'éviter une éventuelle guerre avec les Français.

Grade 7 Fiche pédagogique : Madison et la Guerre anglo-américaine de 1812

Unité trois : La nouvelle république, Sujet deux : Les années Jefferson

Objectif de la séquence : Les élèves découvrent les facteurs sociaux, politiques et économiques qui ont conduit à la Guerre anglo-américaine de 1812. Par ailleurs, les élèves examinent les effets à court et long terme de la guerre sur la croissance des États-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Matériel : [James Madison et la Guerre anglo-américaine de 1812 \(vidéo et texte\)](#) ; [La Seconde Guerre d'Indépendance](#) ; [Le message de guerre du président Madison \(édité\)](#) ; [Un point de vue américain sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) ; [Un point de vue britannique sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) ; [Un point de vue amérindien sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) ; [Un point de vue canadien sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) ; Le tableau de discussion « pinwheel » ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « James Madison a succédé à Thomas Jefferson à la présidence. On se souvient de James Madison comme secrétaire d'État de Thomas Jefferson, et comme acteur clé dans la négociation de la vente de la Louisiane. James Madison a également été membre de la Convention constitutionnelle, avant de devenir l'un des chefs de la Chambre des représentants. Sur le plan politique, il avait des convictions républicaines, et il a prêté main forte à Thomas Jefferson pour développer le Parti républicain-démocrate. On sait que les différends commerciaux avec les nations européennes ont contrarié Jefferson tout au long de sa présidence et que le problème s'est aggravé sous la présidence de Madison, ce qui a finalement conduit à la Guerre anglo-américaine de 1812.
2. Diffuser la vidéo suivante (quatre minutes) afin de donner aux élèves les informations essentielles à propos de James Madison et la Guerre anglo-américaine de 1812 : [James Madison et la Guerre anglo-américaine de 1812 \(vidéo\)](#). **Remarque** : Le lien précédent renvoie également vers un texte qui décrit les tenants et les aboutissants de la Guerre anglo-américaine de 1812. Si nécessaire, il peut être utilisé pour renforcer les connaissances de base.
3. Dire : « L'objectif de cette activité est d'étudier diverses sources pour déterminer les causes économiques, sociales et politiques de la Guerre anglo-américaine de 1812, et de comprendre en quoi son issue a changé l'identité nationale. »
4. Lire à haute voix la source primaire suivante : [Le message de guerre du président Madison \(édité\)](#).³⁷ **Remarque** : Il est recommandé d'utiliser la version éditée, plus courte et accessible pour les élèves. Les enseignants peuvent choisir de lire les termes entre parenthèses afin de rendre le vocabulaire plus compréhensible.
5. Conduire une discussion avec les élèves pour vérifier la bonne compréhension des raisons invoquées par Madison pour demander au Congrès une déclaration de guerre. Encourager les élèves à fournir des exemples concrets tirés du texte pour justifier leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Contre qui les Américains se sont-ils battus pendant la Guerre anglo-américaine de 1812 ?

³⁷ Ce document proposé par The National Endowment for the Humanities est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#). Le document original est disponible à cette adresse : <https://edsitement.neh.gov/sites/edsitement.neh.gov/files/worksheets/BlackLineMaster.pdf>

- b. Quelles sont les raisons invoquées par James Madison pour demander au Congrès de déclarer la guerre aux Britanniques, et ainsi déclencher la Guerre anglo-américaine de 1812 ?
 - c. Quelles sont les raisons invoquées par Madison pour ne pas demander de déclaration de guerre contre la France également ?
6. Demander aux élèves de lire [La Seconde Guerre d'Indépendance](#) et conduire une discussion pour vérifier la bonne compréhension du document. Questions possibles :
 - a. Quel a été le coup d'envoi de la Guerre anglo-américaine de 1812 ? Quel a été l'issue de cette première bataille ?
 - b. L'auteur affirme que « la guerre, en elle-même, a été principalement un désastre politique et militaire pour la nation ». Pourquoi cette affirmation ?
 - c. Qui s'est opposé à la guerre ? Pourquoi ? Qu'ont-ils fait pour manifester leur opposition ?
 - d. Pourquoi a-t-on surnommé la Guerre anglo-américaine de 1812 « la guerre de Monsieur Madison » ?
 - e. En quoi la guerre de 1812 « [marque-t-elle] un moment charnière entre les débuts de la période républicaine et les débuts de la période nationale [aux États-Unis] » ?
7. Expliquer aux élèves qu'ils vont évaluer différents points de vue sur les causes économiques, sociales et politiques de la Guerre anglo-américaine de 1812, et les conséquences de son issue sur l'identité nationale.
8. Dire aux élèves : « Nous allons conduire une discussion « pinwheel » où vous représenterez le point de vue de l'une des nations belligérantes pendant la Guerre anglo-américaine de 1812. Afin de préparer cette discussion, vous allez consulter des sources secondaires qui exposent le point de vue de chaque nation impliquée dans le conflit. »
9. Répartir les élèves en quatre groupes et fournir à chaque groupe un [Tableau de discussion « pinwheel »](#) 9. et l'un des documents suivants :
 - a. [Un point de vue américain sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) de Donald Hickey, disponible sur pbs.org
 - b. [Un point de vue britannique sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) d'Andrew Lambert, disponible sur pbs.org
 - c. [Un point de vue amérindien sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) de Donald Fixico, disponible sur pbs.org
 - d. [Un point de vue canadien sur la Guerre anglo-américaine de 1812](#) de Victor Suthren, disponible sur pbs.org
 - e. Les enseignants doivent sélectionner des passages dans les sources mentionnées ci-dessus.
10. Demander aux élèves de lire leur(s) document(s) en groupe, en prenant note de la description faite par l'auteur des sentiments de chaque nation à l'égard des autres nations et les raisons pour lesquelles elles se sont engagées dans la guerre. Questions possibles pour guider les élèves dans l'analyse de leur(s) document(s) :
 - a. Le point de vue américain :
 - Dans le paragraphe 3, pourquoi, selon l'auteur, l'Amérique est-elle entrée en guerre ?
 - Dans le paragraphe 3, pour quelles raisons, selon l'auteur, l'Amérique a-t-elle attaqué le Canada en premier ?
 - Dans le paragraphe 4, quels sont les termes du traité de Gand (qui marque la fin de la Guerre anglo-américaine de 1812) ?

- Dans le dernier paragraphe, pourquoi, selon l’auteur, la Guerre anglo-américaine de 1812 constitue-t-elle un « tournant majeur, un moment charnière, dans l’histoire de la jeune république » ?
 - b. Le point de vue britannique :
 - Dans le paragraphe 1, l’auteur affirme que les Britanniques considéraient la guerre contre l’Amérique en 1812 comme un « spectacle secondaire ennuyeux ». Pourquoi ?
 - Pourquoi les Britanniques ont-ils introduit de nouvelles lois commerciales, nommées les « décrets en conseil » ?
 - Dans le paragraphe 4, l’auteur affirme que les Britanniques avaient « un but bien précis » dans la Guerre anglo-américaine de 1812. quel est ce but ? Pourquoi ce but ?
 - Selon les Britanniques, qui était le vainqueur de la Guerre anglo-américaine de 1812 ? Dans le dernier paragraphe, quelles sont les raisons données par l’auteur pour expliquer le point de vue britannique ?
 - c. Le point de vue amérindien :
 - Dans le paragraphe 1, que signifie, selon l’auteur, l’expansion territoriale américaine pour les nations amérindiennes ?
 - Pourquoi la plupart des nations amérindiennes ont-elles pris parti pour les Britanniques dans la Guerre anglo-américaine de 1812 ?
 - Qui était Tecumseh ? Comment a-t-il été réussi à former une coalition de plus de deux douzaines de nations amérindiennes ?
 - Comment Tecumseh est-il mort ? Que signifie sa disparition pour la campagne des autochtones contre les colons blancs ?
 - Dans le dernier paragraphe, quel a été la conséquence de la Guerre anglo-américaine de 1812 pour les territoires autochtones ?
 - d. La perspective canadienne :
 - Qui sont les Bas-Canadiens ? Dans le paragraphe 2, pour quelles raisons, selon l’auteur, les Bas-Canadiens ont-ils choisi de se battre aux côtés des Britanniques ?
 - Qui sont les Hauts-Canadiens ? Dans le paragraphe 4, pour quelles raisons, selon l’auteur, les Hauts-Canadiens ont-ils choisi de se battre aux côtés des Britanniques ?
 - Dans le dernier paragraphe, quelles sont les répercussions, mentionnées par l’auteur, de la guerre sur la société canadienne ?
11. Après qu’ils ont terminé la lecture, demander aux élèves de déterminer le point de vue de leur nation et les conséquences de la guerre, et de reporter les informations dans la case appropriée du [Tableau de discussion « pinwheel »](#).
12. Disposer la salle de classe en vue d’une discussion « pinwheel » de manière à former un cercle intérieur et un cercle extérieur. Les élèves qui participent au premier tour de la discussion s’assoient dans le cercle intérieur, tandis que les membres de leur groupe restent à l’arrière dans le cercle extérieur et se tiennent prêts à entrer dans la discussion / assurer le roulement. Choisir un élève de chaque groupe pour prendre part au premier tour de la discussion et lui demander de se placer au centre. Par la suite, demander aux élèves de sortir du cercle de la discussion pour laisser la place à un autre membre de leur groupe. Deux options : soit demander à un autre

élève de prendre le relais à chaque fois qu'un participant fait suffisamment de remarques pertinentes et de qualité, soit ordonner le roulement de tous les groupes d'élèves en même temps.

13. Au début de chaque tour, poser une question au groupe en rappelant que la réponse doit correspondre à la perspective de la nation qu'ils ont étudiée. Questions possibles :
 - a. Quelles sont les causes économiques qui ont conduit votre nation à entrer en guerre ?
 - b. Quelles sont les causes sociales qui ont conduit votre nation à entrer en guerre ?
 - c. Quelles sont les causes politiques qui ont conduit votre nation à entrer en guerre ?
 - d. Quelles ont été les conséquences de la guerre sur votre nation ?
14. Pour conclure la discussion, demander aux élèves en quoi l'issue de la guerre a changé l'identité de chaque nation pour les années à venir. **Remarque :** *Selon le niveau de soutien nécessaire, les enseignants peuvent choisir d'orienter totalement la discussion sur l'Amérique, afin de mieux préparer les élèves à la rédaction finale.*
15. Demandez aux élèves de répondre par écrit au sujet suivant : Quelles sont les causes économiques, sociales et politiques de la Guerre anglo-américaine de 1812, et comment l'issue de la guerre a-t-elle influencé l'identité américaine ? Utilisez le matériel de l'activité ainsi que vos connaissances en histoire-géographie pour développer et justifier votre réponse.

La Seconde Guerre d'Indépendance³⁸



Cette gravure, intitulée *The Taking of the City of Washington in America*, montre les forces britanniques prenant d'assaut Washington D.C. en 1814 et brûlant plusieurs structures importantes, dont la Maison Blanche et la Bibliothèque du Congrès.

Au cours de la Guerre anglo-américaine de 1812, les États-Unis ont à nouveau pris les armes contre les Britanniques et leurs alliés amérindiens. Certains historiens voient ce conflit comme une seconde guerre d'indépendance.

Par ailleurs, le conflit, qui a duré trois ans, marque un moment charnière entre les débuts de la période républicaine et les débuts de la période nationale. La première période était fortement liée aux hiérarchies du monde colonial du dix-huitième siècle, tandis que les progrès de la période après la guerre ont ouvert la voie vers d'une société et d'une culture américaine plus autonome. Bien que la Guerre anglo-américaine de 1812 constitue un tournant majeur dans le mouvement d'indépendance des États-Unis, la guerre, en elle-même, a été principalement un désastre politique et militaire pour la nation.

La déclaration de Guerre était loin de faire l'unanimité au sein du Congrès. Au cours de l'été 1812, Tecumseh et les Britanniques ont repoussé la première invasion américaine du Canada (alors gouverné par l'Angleterre). Bien que Tecumseh soit mort au combat l'automne suivant, les États-Unis n'ont pas été en mesure de mener une invasion à grande échelle du Canada, à cause des dissensions internes à propos de la politique belliciste des États-Unis. Plus important encore, les gouverneurs de la plupart des États de Nouvelle-Angleterre ont refusé d'autoriser les milices locales à rejoindre la campagne au-delà des frontières de l'État. Dans ce sens, un jeune député prometteur du New Hampshire, Daniel Webster, a découragé l'enrôlement dans l'armée américaine.

La domination militaire des Britanniques était encore plus évidente dans l'Atlantique. Grâce à leur supériorité navale, ils ont porté un coup bas aux États-Unis, qui étaient alors fragiles à l'été 1814. Alors que les forces françaises de Napoléon se délaient en Europe, la Grande-Bretagne a engagé de plus en plus de moyens dans la guerre américaine. En août, les Britanniques ont remonté le fleuve Potomac pour prendre Washington, D. C. et mettre le feu à la Maison Blanche. Au bord de la faillite nationale et la capitale réduite en cendres, la catastrophe aurait été totale pour les États-Unis si les



Le Fort McHenry est considéré comme la « patrie de l'hymne national » car c'est ici, au cours d'une bataille de la guerre de 1812, que Francis Scott Key a été inspiré pour écrire son célèbre poème.

³⁸ Ce document proposé par The Independence Hall Association est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le document original est disponible à cette adresse : <http://www.ushistory.org/us/21e.asp>.

Britanniques avaient réussi à prendre le fort McHenry qui protégeait les environs de Baltimore.

En assistant à l'échec de l'assaut contre le fort McHenry, Francis Scott Key, prisonnier des Britanniques, a écrit, sur l'air d'une chanson à boire anglaise, le poème que l'on appellera plus tard « La Bannière étoilée ». Il deviendra l'hymne officiel des États-Unis en 1931.

Cependant, le moment le plus décisif de la Guerre anglo-américaine de 1812 n'a probablement pas été une bataille, mais plutôt une réunion politique organisée par le corps législatif du Massachusetts. À partir de décembre 1814, vingt-six représentants fédéralistes des États de Nouvelle-Angleterre se sont réunis lors de la Convention de Hartford pour trouver un moyen de remédier au déclin de leur parti et de la région. Bien que l'industrie manufacturière soit en plein essor et que le trafic de contrebande ait produit des richesses dans la région, « la guerre de Monsieur Madison » et ses frais furent difficiles à digérer pour les habitants de la Nouvelle-Angleterre.

La tenue d'une telle réunion en temps de guerre a été profondément controversée. Bien que les représentants les plus modérés aient condamné les extrémistes qui appelaient la Nouvelle-Angleterre à faire sécession des États-Unis, la plupart des républicains voyaient la Convention de Hartford comme un acte de trahison.



Les milices d'État de la Nouvelle-Angleterre ont refusé de s'engager dans le service national pendant la guerre de 1812.

La Nouvelle-Angleterre fédéraliste a manifesté son opposition à la politique nationale à diverses reprises : contournement des restrictions commerciales dès 1807, vote contre la première déclaration de guerre en 1812, refus de mettre la milice de l'État au service de l'armée nationale, et désormais, ses représentants s'engageaient sur la pente glissante de la semi-autonomie en temps de guerre. Si le traité de paix qui a mis fin à la Guerre anglo-américaine de 1812 n'avait pas été signé en même temps que se tenait la Convention de Hartford, la Nouvelle-Angleterre aurait pu sérieusement envisager de se séparer de l'Union.

Le message de guerre du président Madison (version éditée et annotée)³⁹

Message de guerre au Congrès, le 1er juin 1812,

Au Sénat et à la Chambre des représentants des États-Unis,

Je communique au Congrès un certain nombre de documents, qui font suite à ceux qui avaient été présentés par le passé, à propos de nos relations avec la Grande-Bretagne.

Sans remonter plus loin que l'année 1803 où la Grande-Bretagne a relancé la guerre dans laquelle elle est engagée, et sans compter les préjudices mineurs laissés sans réparation, le gouvernement britannique a fait preuve à multiples reprises d'une conduite hostile envers la nation indépendante et neutre que sont les États-Unis.

Les croiseurs britanniques ont pris l'habitude de salir le drapeau des États-Unis sur la grande route des nations, de capturer et d'enlever les personnes qui naviguent sous le pavillon américain. [...] C'est ainsi que les Britanniques ont étendu leur juridiction sur les navires neutres, bien qu'aucune loi ne peut alors s'appliquer, sinon celle de la nation à laquelle ces navires appartiennent.

[...] sous le prétexte de chercher ses propres sujets, la Grande-Bretagne arrache en fait à leur pays et à tout ce qui leur était cher, des milliers de citoyens américains sous la protection du droit public et du drapeau national, embarqués de force à bord des navires de guerre d'une nation étrangère [...] pour risquer leur vie dans les batailles de leurs ravisseurs. [...]

Les croiseurs britanniques ont également pris l'habitude de violer les droits et la tranquillité de nos littoraux. Ils tournent autour et harcassent les navires commerciaux qui vont et viennent [...] et font sans raison couler le sang américain.

[...] notre flotte commerciale a été pillée sur toutes les mers, les excellentes marchandises de notre pays ont été coupées de leurs marchés légitimes, un coup destructeur a été porté à nos intérêts agricoles et maritime.

[...] La Grande-Bretagne [...] a fait connaître officiellement sa détermination à continuer (de transgresser le droit maritime américain) contre les États-Unis jusqu'à ce que son ennemi (l'ennemi de la Grande-Bretagne, la France) ouvre son marché aux produits britanniques, en obligeant par là même une puissance neutre (les États-Unis) d'exiger de l'un des belligérants (un État en guerre) qu'il favorise, par ses propres lois, les intérêts commerciaux de l'autre.

Au vu de la conduite de la Grande-Bretagne à l'égard des États-Unis, notre attention est nécessairement tournée vers la guerre tout juste relancée par les sauvages (les Amérindiens) sur l'une de nos vastes frontières, une guerre que l'on sait n'épargner personne quel que soit son âge ou son sexe et qui se distingue par ses crimes pour le moins choquants pour

³⁹ Ce document proposé par The National Endowment for the Humanities est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le document original est disponible à cette adresse : <https://edsitement.neh.gov/sites/edsitement.neh.gov/files/worksheets/BlackLineMaster.pdf>

l'humanité. Il est difficile de prendre la mesure de [...] leur hostilité [...] si l'on ne se rappelle pas les exemples reconnus de telles interpositions (les intrigues entre les Britanniques et les Amérindiens). [...]

Nous voyons, en somme, du côté de la Grande-Bretagne, un état de guerre contre les États-Unis, et du côté des États-Unis, un état de paix envers la Grande-Bretagne du côté américain.

Que les États-Unis demeurent passifs (qu'ils n'agissent pas) [...], ou qu'ils s'opposent à la force par la force pour défendre leurs droits nationaux et s'en remettent à la volonté du Tout-Puissant, [...] s'avère une question solennelle que la Constitution confie sagement à la branche législative du gouvernement. En lui soumettant à une prompte délibération, j'ai l'heureuse assurance que la décision sera digne des conseils éclairés et patriotiques d'une nation vertueuse, libre et puissante.

[...] les dernières déclarations faites au Congrès à propos de nos relations avec la France auront montré que, depuis la révocation de ses décrets par la violation du droit de neutralité des États-Unis, son gouvernement a autorisé ses navires corsaires et ses autres navires à procéder à des captures illégales, et que nos navires et nos citoyens ont subi de nombreuses offenses. Je m'abstiendrai, pour le moment, de soumettre à la considération du Congrès des mesures fermes à l'égard de cette nation (la France), en espérant qu'à l'issue des [...] discussions entre notre ministre [...] à Paris et le gouvernement français permettra sans tarder au Congrès de décider avec plus d'aisance de la route à prendre pour les droits, les intérêts et l'honneur de notre nation.

Tableau de discussion « pinwheel »

Nation	Causes économiques de la guerre	Causes sociales de la guerre	Causes politiques de la guerre	Conséquences de la guerre
Amérique				
Grande-Bretagne				
Nations amérindiennes				
Canada				

Tableau de discussion « pinwheel » (complété)

Nation	Causes économiques de la guerre	Causes sociales de la guerre	Causes politiques de la guerre	Conséquences de la guerre
Amérique	<ul style="list-style-type: none"> - La politique commerciale britannique limitait les échanges entre l'Amérique et l'Europe. 	<ul style="list-style-type: none"> - La marine britannique attaquait les navires et enrôlait de force les marins américains. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comme pendant la Révolution, l'Amérique voulait revendiquer son indépendance vis-à-vis de l'autorité britannique. - L'entrée en guerre était un sujet de discorde politique : l'ensemble des fédéralistes et certains républicains ne souhaitaient pas la guerre. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'Amérique était moins partisane après la guerre. La période après la guerre a été surnommée « l'ère des bons sentiments ». - La fin de la guerre a marqué la fin du Parti fédéraliste, mais pas des politiques fédéralistes, qui furent adoptées par les républicains. - De nombreux symboles fédérateurs trouvent leur origine dans la guerre (comme la Bannière étoilée).
Grande-Bretagne	<ul style="list-style-type: none"> - Afin de remporter la victoire, la Grande-Bretagne a misé sur le blocage des échanges commerciaux de la France pour paralyser son économie. - Tandis que les Américains continuaient de commercer avec la France, les Britanniques ont 	<ul style="list-style-type: none"> - La plupart des marins américains enrôlés de force dans la marine britannique étaient en fait des déserteurs britanniques. La Grande-Bretagne a estimé être dans son plein droit de reprendre ses marins. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la Guerre anglo-américaine de 1812, les Britanniques étaient moins préoccupés par l'Amérique que par la France napoléonienne. Ils ne considéraient pas la guerre contre l'Amérique comme une menace, et ne souhaitaient pas y consacrer beaucoup de moyens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les Britanniques ont accepté de négocier avec les États-Unis et ont proposé de revenir au statu quo ante bellum, mettant ainsi fin à la guerre avec le traité de Gand. - Comme les Britanniques n'ont eu aucune concession à faire, ils considéraient qu'ils avaient gagné

	introduit de nouvelles lois nommées les « décrets en conseil ».		- C'est pourquoi la Grande-Bretagne comptait sur les nations amérindiennes et les milices canadiennes pour combattre à ses côtés.	la guerre. - Les Britanniques pouvaient ainsi consacrer toutes les ressources à la guerre contre Napoléon, qu'ils ont finalement gagnée.
Nations amérindiennes	- Si les États-Unis venaient à empiéter sur leur territoire, Tecumseh et ses alliés amérindiens savaient qu'ils seraient chassés de leurs terres et que leurs ressources naturelles seraient exploitées.	- Bien que certaines nations amérindiennes ne souhaitent pas prendre part à la Guerre anglo-américaine de 1812, à l'exemple des Chactas, la plupart d'entre elles considéraient le ralliement aux Britanniques comme le seul moyen de mettre un terme à l'expansion et à la colonisation des États-Unis et à la destruction de leur mode de vie.	- La décision de Tecumseh de se rallier aux Britanniques était difficile à prendre, parce que ces derniers avaient également colonisés les terres amérindiennes. - Tecumseh a soutenu que, tout bien considéré, une confédération de nations amérindiennes réunies autour des Britanniques était le seul moyen de stopper l'expansion des États-Unis vers l'ouest.	- Tandis que les Britanniques et les Amérindiens se battaient pour des raisons commerciales et de droit maritime, les nations autochtones comptaient sur la défaite des Américains pour les empêcher de coloniser leurs terres et de détruire leur mode de vie. - La mort de Tecumseh en 1813 marque la fin de la campagne des autochtones pour refouler les colons blancs. - Suite à la Guerre anglo-américaine de 1812, les États-Unis ont négocié plus de deux-cents traités avec les Amérindiens, qui prévoyaient la cession de leurs terres aux États-Unis et la création de réserves à l'ouest du Mississippi.

<p>Canada</p>	<p>- Les troupes américaines qui ont attaqué les colonies du Haut-Canada ont mis le feu à des fermes et des maisons. Les Hauts-Canadiens ont été entraînés dans la guerre malgré eux, et cherchaient à protéger leurs foyers et leurs moyens de subsistance.</p>	<p>- Bien que les Bas-Canadiens, en raison de leurs racines françaises, avaient peu d'affinités avec les Britanniques, ces derniers leur garantissaient la liberté de religion et de langue. Il était peu probable que les Américains fassent de même s'ils s'emparaient du Canada.</p>	<p>- Les colons canadiens avaient bien des choses en commun avec les nouveaux Américains (beaucoup d'entre eux étaient des Américains loyalistes qui s'étaient installés au nord après la Révolution). Il aurait donc été naturel qu'ils se rangent du côté de l'Amérique. - En attaquant le Canada pour nuire aux intérêts britanniques, les Américains ont donné aux Canadiens une raison de plus de se ranger du côté des Britanniques contre leurs assaillants américains.</p>	<p>- La fin de la guerre a permis de rétablir les relations entre les Américains et les Canadiens en termes d'échanges commerciaux, d'amitié, et de liens familiaux. - La frontière entre les États-Unis et les colonies britanniques du Canada, auparavant poreuses, est devenue plus claire et les Canadiens se sont considérés comme un peuple nettement distinct des Américains, même s'il existe un respect et une amitié entre eux.</p>
----------------------	--	---	---	--

Sujet trois : La démocratie jacksonienne (7.1.1-7.1.5, 7.3.1-2, 7.3.4-5, 7.5.1-.3, 7.6.1, 7.6.3-4, 7.7.1, 7.8.8, 7.9.2-3, 7.11.1-3)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves analysent les causes et conséquences du conflit entre les Amérindiens et les colons blancs. Avant son élection en tant que président des États-Unis, Andrew Jackson avait déjà laissé sa marque sur le pays en tant que vétéran de la Guerre anglo-américaine de 1812 et des Guerres indiennes. De tous les présidents qui l'ont précédé, Andrew Jackson a pris les mesures les plus strictes à l'égard des Amérindiens.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [La démocratie jacksonienne](#)
- [La déportation des Amérindiens](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Pourquoi l'expansion territoriale et le développement économique sont-ils à l'origine de conflits ? Comment ces conflits ont-ils été résolus ?
- Comment la présidence d'Andrew Jackson a-t-elle transformé le gouvernement et la démocratie américaine ?
- Dans quelle mesure Andrew Jackson a-t-il rendu les États-Unis plus démocratiques ?
- Compte tenu de l'expansion territoriale et le progrès économique, à quelles « douleurs de croissance » notre jeune pays a-t-il été confronté ?
- Comment les relations entre les Amérindiens et les colons blancs ont-elles évolué au début du dix-huitième siècle ?
- Quelles sont les conséquences de la déportation sur les Amérindiens du sud-est des États-Unis ?

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

- Les élèves examinent l'élection de 1824 et déterminent s'il y a eu une « marché malhonnête » entre deux des candidats, puis ils complètent un organisateur graphique.
- Les élèves examinent les conséquences sociales, politiques et économiques de la présidence de John Quincy Adams et complètent un organisateur graphique.
- Les élèves examinent les conséquences sociales, politiques et économiques de la présidence d'Andrew Jackson et complètent un organisateur graphique.
- Les élèves comparent et différencient les événements historiques survenus pendant la présidence d'Andrew Jackson et complètent un organisateur graphique.
- Les élèves analysent la relation entre les Amérindiens et les colons blancs au début du dix-huitième siècle et répondent à une série de questions de lecture sur les documents.
- Les élèves analysent le message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de la déportation des Amérindiens et complètent un organisateur graphique.

Grade 7 Fiche pédagogique : La démocratie jacksonienne

Unité trois : La nouvelle république, Sujet trois : La démocratie jacksonienne

Objectif de la séquence : Les élèves analysent l'essor des politiques démocratiques et examinent ensuite les conséquences sociales, politiques et économiques des mandats de John Quincy Adams et d'Andrew Jackson.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [L'essor des politiques démocratiques](#) ; [La campagne et l'élection présidentielle de 1824](#) ; [L'élection 1824 et le « marché malhonnête » ?](#) ; Étude de l'élection de 1824 : était-ce un « marché malhonnête » ? ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La présidence de John Quincy Adams](#) ; Étude de la présidence de John Quincy Adams ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La présidence d'Andrew Jackson](#) ; Étude de la présidence d'Andrew Jackson ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La controverse de la nullification en Caroline du Sud](#) ; [La guerre bancaire : Andrew Jackson contre First Bank of the United States \(vidéo\)](#) ; [La fameuse guerre bancaire](#) ; Comparer les événements historiques de la présidence d'Andrew Jackson ([vierge](#) and [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Entre 1816 et 1824, le président James Monroe a supervisé l'un des plus grands développements économiques des États-Unis. À l'époque, le pays était gouverné par un parti politique unique, les républicains jeffersoniens. Après avoir servi deux mandats présidentiels, « l'ère des bons sentiments », que la nation a connue sous la présidence de Monroe, touchait à sa fin. Durant les quarante ans qui suivirent, les États-Unis vont connaître des conflits autour du développement économique, de la déportation des Amérindiens, l'essor de l'esclavage et les troubles politiques qui menaçait de déchirer le pays. »
2. Demander aux élèves de lire [L'essor des politiques démocratiques](#).
3. Conduire une discussion en classe entière à propos de l'extension du droit de vote aux États-Unis au début du dix-neuvième siècle. Questions possibles :
 - A. En quoi le droit de vote a-t-il changé au début des années 1800 ?
 - B. Quels ont été les effets de l'extension du droit de vote sur la démocratie américaine ?
 - C. Quels ont été les effets de l'extension du droit de vote pour les Afro-Américains et les femmes ?
4. Dire : « Dans la suite de notre activité sur Andrew Jackson, nous allons analyser l'élection présidentielle de 1824. Quatre candidats, issus du même parti politique, se sont présentés à l'élection présidentielle de 1824. Une grande partie du pays était divisée sur le choix du candidat à soutenir. Vous allez examiner les résultats de l'élection, puis juger si l'élection était équitable pour tous les candidats. »
5. Donner aux élèves l'accès aux matériaux suivants :
 - A. [L'élection 1824 et le « marché malhonnête » ?](#)
 - B. [Étude de l'élection de 1824 : était-ce un « marché malhonnête » ?](#)
6. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau [L'élection 1824 et le « marché malhonnête »](#) avec leur partenaire et de compléter l'organisateur graphique [Étude de l'élection de 1824 : était-ce un « marché malhonnête » ?](#)
7. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Étude de l'élection de 1824 : était-ce un « marché malhonnête » ?](#) Revoir l'organisateur graphique avec les élèves et leur demander de compléter les informations qu'ils ont pu manquer.

8. Conduire une discussion en classe entière à propos des conséquences sociales et politiques de l'élection de 1824. Questions possibles :
- A. Pourquoi les partisans de Jackson accusaient-ils John Quincy Adams et Henry Clay d'avoir conclu un « marché malhonnête » ?
 - B. Pourquoi la Chambre des représentants a-t-elle choisi le vainqueur de l'élection présidentielle de 1824 ?
 - C. Pensez-vous que l'élection de 1824 était équitable ? Pourquoi ? Justifier votre réponse en vous appuyant sur des exemples concrets tirés du texte.
 - D. Un président devrait-il obtenir la majorité des votes pour gagner l'élection ?
9. Dire : « Dans la suite de notre activité, nous allons examiner la présidence de John Quincy Adams, puis analyser la manière dont il a géré la politique économique de la nation, et enfin juger si son mandat a été un succès. »
10. Donner aux élèves l'accès aux matériaux suivants :
- A. [La présidence de John Quincy Adams](#)
 - B. [Étude de la présidence de John Quincy Adams](#)
11. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau [La présidence de John Quincy Adams](#) avec leur partenaire et de compléter l'organisateur graphique [Étude de la présidence de John Quincy Adams](#).
12. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Étude de la présidence de John Quincy Adams](#). Revoir l'organisateur graphique avec les élèves et leur demander de compléter les informations qu'ils ont pu manquer.
13. Conduire une discussion en classe entière à propos des conséquences politiques et économiques de la présidence de John Quincy Adams. Questions possibles :
- A. Selon vous, est-ce que John Quincy Adams était qualifié pour être président ?
 - B. Comment le président Adams a-t-il voulu soutenir l'économie des États-Unis ?
 - C. Un président devrait-il obtenir la majorité des votes pour gagner l'élection ?
 - D. Pourquoi John Quincy Adams n'a-t-il pas pu atteindre ses objectifs politiques après avoir gagné l'élection présidentielle ?
14. Dire : « Dans la dernière partie de notre activité, nous allons examiner les conséquences sociales, politiques et économiques d'Andrew Jackson sur les États-Unis. En 1828, Andrew Jackson a de nouveau défié John Quincy Adams de devenir président. Cette fois, Andrew Jackson a gagné les élections et est devenu le septième président des États-Unis. Au cours de cette activité, votre objectif est d'examiner la personnalité de Jackson et de montrer comment il a changé l'image de la fonction présidentielle. Enfin, vous allez analyser et comparer deux événements historiques majeurs survenus sous la présidence de Jackson, décrire leurs causes et leurs effets, et la façon dont Jackson les a gérés. »
15. Donner aux élèves l'accès aux matériaux suivants :
- A. [La présidence d'Andrew Jackson](#)
 - B. [Étude de la présidence d'Andrew Jackson](#)
16. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau [La présidence d'Andrew Jackson](#) avec leur partenaire et de compléter l'organisateur graphique [Étude de la présidence d'Andrew Jackson](#).
17. Projeter au tableau une diapositive vierge de [Étude de la présidence d'Andrew Jackson](#). Revoir l'organisateur graphique avec les élèves et leur demander de compléter les informations qu'ils ont pu manquer.
18. Conduire une discussion en classe entière à propos des conséquences sociales, politiques et économiques de la présidence d'Andrew Jackson. Questions possibles :

- A. Selon vous, Andrew Jackson était-il qualifié pour être président ? (Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des exemples concrets tirés du texte.)
 - B. Selon vous, le « système des dépouilles » d'Andrew Jackson était-il équitable ? Pourquoi ?
 - C. Comment Jackson a-t-il gagné l'assentiment du peuple pendant l'élection de 1828 ?
19. Dire : « Dans la dernière partie de notre activité, nous allons comparer et différencier deux événements historiques survenus sous la présidence d'Andrew Jackson et identifier les conséquences de chacun de ces événements sur la présidence d'Andrew Jackson. »
20. Répartir les élèves en groupes selon la routine habituelle de la classe.
21. Séparer en deux chacun des groupes dans la salle de classe et attribuer à chaque partie l'un des textes et matériaux suivants :
- A. [La controverse de la nullification en Caroline du Sud](#)
 - B. [La fameuse guerre bancaire](#)
 - C. [Comparer les événements historiques de la présidence d'Andrew Jackson](#)
22. Ensuite, demander aux élèves de lire à nouveau leur texte avec leur partenaire et de compléter l'organisateur graphique [Comparer les événements historiques de la présidence d'Andrew Jackson](#).
23. Demander aux élèves d'identifier les tenants et les aboutissants de chacun des événements historiques qu'ils étudient, et d'analyser ensuite leurs conséquences sociales, politiques et économiques.
24. Projeter au tableau une diapositive vierge [Comparer les événements historiques de la présidence d'Andrew Jackson](#). Revoir chacun des deux événements dans l'organisateur graphique avec les élèves et leur demander de compléter les informations qu'ils ont pu manquer.
25. Conduire une discussion en classe entière à propos des similarités et des différences entre chacun des événements historiques. Questions possibles :
- A. Pourquoi les industriels américains ont-ils accueilli favorablement le « tarif des abominations » ?
 - B. Quel impact économique le « tarif des abominations » a-t-il eu sur le Sud ?
 - C. Pourquoi la Caroline du Sud a-t-elle adopté le Nullification Act ?
 - D. Pourquoi Andrew Jackson a-t-il attaqué la Banque des États-Unis ?
 - E. Par quels moyens Jackson a-t-il « liquidé » la banque une fois qu'il a été réélu ?
 - F. Selon vous, quel est l'événement qui a eu un grand impact économique sur les États-Unis ? (Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des exemples concrets tirés du texte.)

L'élection 1824 et le « marché malhonnête » ?⁴⁰



Henry Clay a été trois fois candidat à la présidence et l'architecte principal du compromis de 1850, qui a placé l'esclavage au premier plan des débats du Congrès.

L'élection présidentielle de 1824 a sonné le glas du modèle politique républicain-fédéraliste. Pour la première fois, aucun candidat fédéraliste ne s'est présenté aux élections, contre cinq candidats majeurs du parti républicain-démocrate. Il est évident que le système des partis ne fonctionnait pas en 1824. William H. Crawford, Secrétaire au Trésor, était le candidat officiel des républicains-démocrates à la succession de Monroe. Il avait été choisi par un groupe de républicains au Congrès, mais ce soutien des initiés du parti s'est avéré être un handicap, dans la mesure où d'autres candidats ont demandé plus de transparence sur le processus de sélection.

Les résultats très serrés de cette élection ont surpris les responsables politiques. Le gagnant de l'important collège électoral fut Andrew Jackson, héros de la Guerre anglo-américaine de 1812, avec quatre-vingt-dix-neuf voix. Il était suivi par John Quincy Adams, fils du deuxième président et secrétaire d'État de Monroe, avec quatre-vingt-quatre voix. Crawford se traînait loin derrière avec seulement quarante-et-une voix. Si l'on pensait que Jackson avait remporté de peu la victoire, avec quarante-trois pourcent du vote populaire contre seulement trente pourcent pour Adams, il ne sera pourtant pas le sixième président du pays. Dans la mesure où personne n'avait reçu la majorité des votes au collège électoral, la Chambre des représentants devait choisir entre les deux premiers candidats.

Henry Clay, président de la Chambre des représentants, occupait désormais une place déterminante. Lui-même candidat à la présidence en 1824 (il a fini quatrième au collège électoral), Clay avait lancé certaines des plus virulentes attaques contre Jackson. Plutôt que de laisser la plus haute place de la nation à un homme qu'il tenait en haine, Clay, du Kentucky, a formé une coalition entre la Vallée de l'Ohio et la Nouvelle-Angleterre afin de garantir la Maison Blanche à John Quincy Adams. En retour, Adams a nommé Clay secrétaire d'État, un poste qui avait été le tremplin vers la présidence pour les quatre présidents précédents.

Cependant, cet arrangement fut loin d'être profitable pour Adams et Clay. Immédiatement accusés d'avoir conclu un « marché malhonnête » par les partisans de Jackson, tout se passait comme si la campagne électorale de 1828 avait débuté avant même qu'Adams n'entre en fonction. Pour les jacksoniens, l'alliance entre Adams et Clays était le signe de la corruption du système, dans lequel les élites poursuivent leurs propres intérêts sans tenir compte de la volonté du peuple.



Après avoir perdu la présidence face à Andrew Jackson en 1828, John Quincy Adams a été élu à la Chambre des représentants, où il est resté jusqu'à sa mort en 1848.

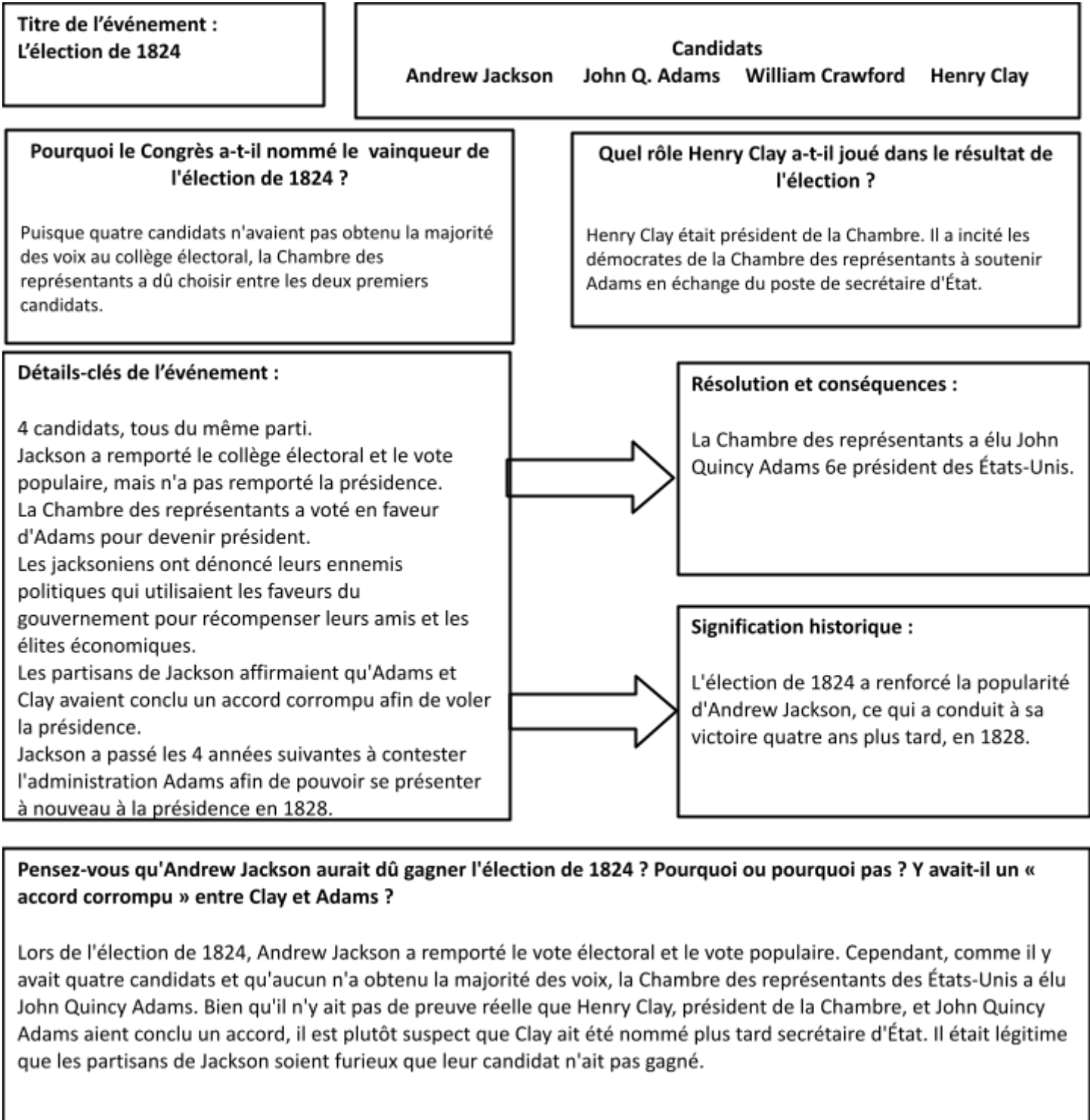
⁴⁰ Ce document proposé par The Independence Hall Association est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le document original est disponible à cette adresse : <http://www.ushistory.org/us/23d.asp>.

Les jacksoniens ont, bien sûr, exagéré leur discours. Après tout, Jackson était loin d’avoir obtenu la majorité des voix en 1824. Ils accusaient, néanmoins, leurs adversaires politiques d’utiliser les prérogatives du gouvernement pour gratifier leurs amis et les élites politiques, tandis que l’administration Adams continuait de privilégier le rôle du gouvernement fédéral pour développer l’économie du pays. En revanche, Jackson se présentait comme le protecteur du peuple qui, ce faisant, favorisait la démocratisation de la politique américaine.

Étude de l'élection de 1824 : était-ce un « marché malhonnête » ?

Titre de l'événement :	Candidats
Pourquoi le Congrès a-t-il nommé le vainqueur de l'élection de 1824 ?	
Détails-clés de l'événement :	Résolution et conséquences :
	Signification historique :
Pensez-vous qu'Andrew Jackson aurait dû gagner l'élection de 1824 ? Pourquoi ou pourquoi pas ? Y avait-il un « accord corrompu » entre Clay et Adams ?	

Étude de l'élection de 1824 : était-ce un « marché malhonnête » ? (complété)



Étude de la présidence de John Quincy Adams

<p>Sur la base des informations du texte, pensez-vous que John Quincy Adams était qualifié pour être président des États-Unis ? Pourquoi ?</p>	
<p>Pourquoi le président Adams n'a-t-il pas été en mesure d'accomplir beaucoup de choses pendant son mandat ?</p>	
<p>Citez trois projets économiques qu'Adams espérait mener en tant que président.</p>	
<p>Citez au moins trois points du programme de développement économique d'Adams.</p>	
<p>Définir le terme « tarif »</p>	
<p>Qu'est-ce que le « système américain », et quelles en ont été les conséquences sur les différentes régions du pays ?</p>	
<p>Sur la base des informations du texte, quel est le but du « tarif des abominations » ? En quoi consiste-t-il ?</p>	

Étude de la présidence de John Quincy Adams (complété)

<p>Sur la base des informations du texte, pensez-vous que John Quincy Adams était qualifié pour être président des États-Unis ? Pourquoi ?</p>	<p>John Quincy Adams était assez compétent pour devenir président des États-Unis. Avant de se présenter à l'élection, il a été secrétaire à la Guerre et secrétaire au Trésor. Il était très instruit et parlait plusieurs langues. C'était un politicien remarquable. Il a négocié le traité qui a mis fin à la guerre de 1812.</p>	
<p>Pourquoi le président Adams n'a-t-il pas été en mesure d'accomplir beaucoup de choses pendant son mandat ?</p>	<p>Adams ne parvient pas à faire adopter ses propositions par le Congrès, parce que la majeure partie du pays ne lui faisait pas confiance après sa victoire aux élections de 1824. Juste après son élection, les partisans de Jackson ont accusé Adams d'être « corrompu et indigne de confiance ».</p>	
<p>Citez trois projets économiques qu'Adams espérait mener en tant que président.</p>		
<p>1. Une université nationale.</p>	<p>2. Le financement fédéral des routes et des canaux.</p>	<p>3. L'exploration du territoire national.</p>
<p>Citez au moins trois points du programme de développement économique d'Adams.</p>		
<p>1. Un tarif douanier hautement protectionniste afin de favoriser l'industrie.</p>	<p>2. La vente de terrains publics à bas prix pour encourager la colonisation de l'Ouest.</p>	<p>3. Le financement fédéral du développement des transports.</p>
<p>Définir « tarif douanier »</p>	<p>Un tarif douanier est une taxe sur les marchandises importées.</p>	
<p>Qu'est-ce que le « système américain », et quelles en ont été les conséquences sur les différentes régions du pays ?</p>	<p>Le « système américain » était un ensemble de mesures internes visant à développer les États-Unis. Proposé par Henry Clay, « le système américain » avait pour but de « promouvoir le développement économique » dans l'ensemble des États-Unis. Les sudistes désapprouvaient ce système parce qu'Adams et Clay proposaient de financer les développements par un tarif douanier sur les biens manufacturés.</p>	
<p>Sur la base des informations du texte, quel est le but du « tarif des abominations » ? En quoi consiste-t-il ?</p>	<p>Le but du « tarif des abominations » était de plonger le président Adams dans l'embarras et de recueillir du soutien pour s'opposer au « système américain ». Le « tarif des abominations » imposait une taxe particulièrement élevée sur les bien manufacturés, ce à quoi s'opposaient les sudistes et qui nuisait aux industriels de la Nouvelle-Angleterre.</p>	

Étude de la présidence d'Andrew Jackson

Idées principales	
L'élection de 1828	
Comment Jackson a-t-il réussi à gagner l'élection présidentielle de 1828 ?	
Idées principales	
L'extension des pouvoirs présidentiels	
Qu'est-ce que le « système des dépouilles » ?	
Les candidats vainqueurs devraient-ils être autorisés à nommer leurs amis à des postes gouvernementaux ?	

Étude de la présidence d'Andrew Jackson (complété)

Idées principales	
L'élection de 1828	<ul style="list-style-type: none"> • Les partisans de Jackson ont aussi prétendu que le président avait détourné des fonds publics pour s'offrir des produits de luxe. • Les partisans d'Adams ont répliqué en déterrants une vieille histoire selon laquelle Jackson avait commencé à vivre avec sa femme avant qu'elle ne soit légalement divorcée de son premier mari. • La participation électorale a augmenté de façon spectaculaire. Deux fois plus d'électeurs ont voté lors de l'élection de 1828 que celle de 1824. • Les militants politiques ont organisé des grands rassemblements, des défilés et des barbecues pour recueillir du soutien en faveur de Jackson. • Les partisans de Jackson ont considéré le scrutin comme une victoire des « agriculteurs et des mécaniciens » sur les « riches et les nantis ». • Jackson a raflé tous les États du Sud et de l'Ouest.
Comment Jackson a-t-il réussi à gagner l'élection présidentielle de 1828 ?	Pendant l'élection de 1828, Andrew Jackson et ses partisans ont développé un vaste réseau politique en organisant des défilés et des rassemblements pour recueillir du soutien et de la reconnaissance pour le candidat.
Idées principales	
L'extension des pouvoirs présidentiels	<ul style="list-style-type: none"> • Jackson a considérablement renforcé le pouvoir et le prestige de la fonction présidentielle. • Jackson et ses partisans ont promis de faire tomber tout obstacle à l'amélioration des conditions de vie des citoyens ordinaires. • Le but des jacksoniens était de lever tous les freins qui empêchaient les agriculteurs, les artisans et les petits commerçants de recevoir une plus grande part de la richesse de la nation. • Jackson défendait le principe d'un roulement des membres du parti au sein de la fonction publique, afin de permettre à la nation d'atteindre ses idéaux républicains. • Selon Jackson, la fonction publique ne nécessitait pas de compétence ou de formation particulière. Le roulement au sein de la fonction publique éviterait que le gouvernement fédéral ne développe une classe de fonctionnaires corrompus et mis à l'écart du peuple.
Qu'est-ce que le « système des dépouilles » ?	Le « système des dépouilles » désigne le procédé par lequel Andrew Jackson offrait des postes gouvernementaux à ses amis et à ses partisans.
Les candidats vainqueurs devraient-ils être autorisés à nommer leurs amis à des postes gouvernementaux ?	Pour autant que les prétendants aux postes gouvernementaux sont qualifiés, il est naturel de leur donner du travail, mais s'ils se révèlent incapables de remplir leur devoir, alors ils doivent être démis de leurs fonctions.

La controverse de la nullification en Caroline du Sud⁴¹

À la fin des années 1820, le Nord a connu un essor industriel sans précédent, tandis que le Sud est principalement resté agricole.

En 1828, le Congrès a adopté un tarif douanier hautement protectionniste qui a provoqué la colère des États du Sud, parce qu'ils avaient le sentiment que celui-ci ne profitait qu'au Nord industriel. Par exemple, une taxe élevée sur les importations augmentait le coût du textile britannique. Ce tarif douanier bénéficiait aux fabricants de tissus américains, situés principalement au Nord, mais il a fait chuter les importations anglaises de coton brut et fait monter le coût des produits finis pour les consommateurs américains. Les sudistes se sont tournés vers le vice-président John C. Calhoun, de la Caroline du Sud, pour qu'il mène la lutte contre ce qu'ils ont appelé le « tarif des abominations ».



L'Ordonnance de Nullification, publiée par la Caroline du Sud en 1832, préfigurait l'annonce de la sécession de l'État près de 30 ans plus tard.



Le gouverneur de la Caroline du Sud a acheté des badges comme celui-ci comme symbole de défiance envers le gouvernement américain.

Calhoun avait soutenu le Tarif de 1816, mais il s'est rendu compte que la poursuite de sa carrière politique en Caroline du Sud nécessitait un changement de position. On considérait que ce problème était une raison suffisante pour dissoudre l'Union. Calhoun défendait une solution plus modérée : la doctrine de la nullification. Selon lui, le gouvernement ne doit son existence qu'à la volonté des États. Par conséquent, si un État jugeait une loi fédérale inconstitutionnelle, il devrait avoir le droit de la « nullifier » (annuler) sur son territoire. Calhoun considérait qu'un État pouvait déclarer une loi fédérale nulle et non avenue.

En 1832, Henry Clay a fait adopter au Congrès un nouveau projet de loi sur les tarifs douaniers, dont les taux étaient certes moins élevés que le « tarif des abominations », mais toujours trop élevés selon les sudistes. Les défenseurs du droit des États, qui avaient gagné la majorité du Capitole de l'État de la Caroline du Sud aux élections de 1832, ne firent pas attendre leur réaction. L'ordonnance de nullification de la Caroline du Sud a été promulguée le 24 novembre 1832. Le tarif douanier était nul et non avenue en Caroline du Sud. Une frontière avait été tracée. Le président Jackson oserait-il la franchir ?



Les membres de l'assemblée législative de Caroline du Sud ont défendu les droits des États contre le gouvernement fédéral.

Jackson a considéré, à juste titre, ce manquement aux droits des États si grave qu'il a demandé au Congrès d'adopter une loi lui permettant d'employer la force armée pour

⁴¹ Ce document proposé par The Independence Hall Association est protégé sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Le document original est disponible à cette adresse : <http://www.ushistory.org/us/24c.asp>.

faire respecter les lois fédérales en cas de nullification. Par chance, le Congrès a évité le conflit armé, grâce aux efforts de Henry Clay, en adoptant un projet de loi de compromis sur le tarif douanier, ce qui a permis à la Caroline du Sud de faire marche arrière sans « perdre la face ».

Avec le recul, on peut dire que le soutien indéfectible de Jackson à l'Union fut l'un des temps forts de sa présidence. Si la nullification avait été couronnée de succès, la sécession aurait-elle pu être évitée ?

Comparer les événements historiques de la présidence d'Andrew Jackson

Événement	Crise de la nullification	Jackson contre la Bank of the United States
Causes		
Effets		
Conséquences sociales		
Conséquences économiques		
Conséquences politiques		

Comparer les événements historiques de la présidence d'Andrew Jackson (complété)

Événement	Crise de la nullification	Jackson contre la Bank of the United States
Causes	Le Congrès a adopté un tarif douanier hautement protectionniste qui a provoqué la colère des États du Sud, parce qu'ils avaient le sentiment que celui-ci ne profitait qu'au Nord industriel	En 1832, Henry Clay, Daniel Webster et d'autres opposants à Jackson au Congrès, qui cherchaient un cheval de bataille pour l'élection présidentielle de cette année-là, ont adopté un projet de loi visant à renouveler la charte la Second Bank of the United States. Celle-ci ne devait pas expirer avant 1836, mais Clay et Webster voulaient contraindre Jackson à prendre une position claire, qu'elle soit favorable ou non, vis-à-vis des banques.
Effets	Le problème des tarifs douaniers est à l'origine de la crise de la nullification : les États considéraient qu'ils étaient en mesure de déclarer une loi fédérale inconstitutionnelle ou « nullifier » une loi si elle portait atteinte à ses intérêts.	Jackson a opposé son veto au projet de loi sur les banques parce qu'il estimait que celui-ci était contraire à la Constitution, qu'il portait atteinte aux droits économiques des États et qu'il constituait une menace pour le pays.
Conséquences sociales		Jackson a fait transférer les capitaux fédéraux de la banque nationale vers des banques d'État, ce qui a permis aux États d'émettre des prêts pour financer des projets de développement locaux et de nouvelles perspectives commerciales.
Conséquences économiques	La taxe élevée sur les importations augmentait le coût du textile britannique. Ce tarif douanier bénéficiait aux fabricants de tissus américains, situés principalement au Nord, mais il a fait chuter les importations anglaises de coton brut et fait monter le coût des produits finis pour les consommateurs américains.	Au départ, l'opposition de Jackson au projet de loi sur les banques s'est traduit par une augmentation des « ventes de terrains, de la construction de canaux, de la production de coton et de l'industrie manufacturière », mais peu de temps après, les États-Unis sont entrés dans une dépression économique.
Conséquences politiques	La crise de la nullification est à l'origine de la doctrine du droit des États, c'est-à-dire le principe selon lequel la loi du gouvernement d'un État prévaut sur la loi fédérale.	

Grade 7 Fiche pédagogique : La déportation des Amérindiens⁴²

Unité trois : La nouvelle république, Sujet trois : La démocratie jacksonienne

Objectif de la séquence : Les élèves examinent les tenants et les aboutissants de la déportation des Amérindiens dans le Sud-Est des États-Unis, puis analysent l'évolution des relations entre les Amérindiens et les colons blancs au cours du dix-huitième siècle.

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Materials: [La nation cherokee dans les années 1820](#) ; « [Vous ne pouvez pas rester ici...](#) » ; « [Tous les Cherokees, hommes, femmes et enfants, doivent se mettre en marche...](#) » ; [Le message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830](#) ; L'analyse de texte du message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830 ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : « Quand les colons américains ont commencé leur migration vers l'ouest après l'achat de la Louisiane, ils ont rencontré de nombreuses tribus amérindiennes qui vivaient dans ces vastes territoires depuis plus d'un millénaire. Les colons américains n'ont pas respecté les traités et les accords qui avaient été conclus entre les tribus amérindiennes et le gouvernement américain, qui voulait acheter des terres agricoles à bas prix. Avant son élection en tant que président des États-Unis, Andrew Jackson avait déjà laissé sa marque sur le pays en tant que vétéran de la Guerre anglo-américaine de 1812 et des Guerres indiennes. De tous les présidents qui l'ont précédé, Andrew Jackson a pris les mesures les plus strictes à l'égard des Amérindiens. Jackson considérait de nombreuses tribus amérindiennes comme un obstacle à l'expansion territoriale des États-Unis vers l'ouest. Dans cette activité, vous allez analyser les mesures prises par Jackson à l'égard des Amérindiens, puis examiner les conséquences sociales et politiques de la déportation des Amérindiens sur les États-Unis.
2. Écrire au tableau les termes « **assimilation** » et « **assimiler** ». Demander aux élèves d'en donner une définition personnelle et de l'illustrer par un exemple de leur choix.
3. Donner aux élèves une définition du terme « assimilation » : le processus par lequel un individu s'adapte ou se conforme à la culture d'un groupe ou d'une nation ; la situation d'une personne bien adaptée à la culture d'un groupe ou d'une nation : l'assimilation des immigrants au mode de vie américain.⁴³
4. Demander aux élèves de rédiger une phrase en utilisant le terme « assimilation ». Exemple : « Au début des années 1800, on attendait des tribus amérindiennes qu'elles s'assimilent au mode de vie américain. »
5. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
6. Donner aux élèves l'accès au texte suivant :
 - a. [La nation cherokee dans les années 1820](#)
7. Demander aux élèves de lire [La nation cherokee dans les années 1820](#) avec leur partenaire.

⁴² Cette fiche pédagogique est en partie adaptée de [The Cherokee People and the Trail of Tears - Middle School Lesson Plan](#), proposée par National Park Service, Teaching With Historical Places. Ce plan de cours est protégé sous licence [Creative Commons Attribution-Noncommercial-ShareAlike 4.0 International License](#), ce qui autorise le partage et l'adaptation à condition que l'utilisateur respecte les termes de la licence.

⁴³ <http://www.dictionary.com/browse/assimilation>

8. Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever dans le texte les principales idées pour faire la lumière sur les relations entre les Amérindiens et les colons blancs et leur évolution au cours du temps.
9. Après qu'ils ont terminé la lecture du texte, demander aux élèves de répondre aux questions à la suite du texte. Ces questions ont été rédigées par le National Park Service. Dans la mesure où celles-ci proviennent d'une source numérique, les enseignants peuvent décider du mode d'accès qu'ils donnent aux élèves. Accorder aux élèves un délai raisonnable (15 à 20 minutes) pour en faire la lecture répondre aux questions à la suite du texte.
10. Projeter au tableau une diapositive du texte [La nation cherokee dans les années 1820](#). Revoir les questions avec les élèves et leur demander de compléter les informations qu'ils ont pu manquer.
11. Conduire une discussion en classe entière à propos des relations entre les Amérindiens et les colons blancs et de leur évolution au cours du temps.
12. Dire : « Dans le prochain texte, nous allons examiner les conséquences dramatiques de la découverte de gisements d'or dans les terres cherokees sur les relations entre la nation cherokee et les États-Unis. Avec ce texte, vous allez analyser quelques-uns des tenants et des aboutissants de la déportation des Amérindiens pour le Sud-Est des États-Unis. »
13. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
14. Donner aux élèves l'accès au texte suivant :
 - a. [« Vous ne pouvez pas rester ici... »](#)
15. Demander aux élèves de lire [« Vous ne pouvez pas rester ici... »](#) avec leur partenaire.
16. Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever dans le texte les principales idées pour faire la lumière sur les relations entre les Amérindiens et les colons blancs et leur évolution au cours du temps.
17. Après qu'ils ont terminé la lecture du texte, demander aux élèves de répondre aux questions à la suite du texte. Ces questions ont été rédigées par le National Park Service. Dans la mesure où celles-ci proviennent d'une source numérique, les enseignants peuvent décider du mode d'accès qu'ils donnent aux élèves. Accorder aux élèves un délai raisonnable (15 à 20 minutes) pour en faire la lecture répondre aux questions à la suite du texte.
18. Conduire une discussion en classe entière à propos des relations entre les Amérindiens et les colons blancs et de leur évolution au cours du temps. Questions possibles :
 - a. En quoi la découverte de gisement d'or en Géorgie a-t-elle influencé les relations entre les Américains et les Amérindiens ?
 - b. Selon vous, une nation indépendante, comme l'était la nation cherokee, pouvait-elle exister à l'intérieur des États-Unis et maintenir ses propres lois, différentes des lois américaines ?
19. Dire : « Dans le prochain texte, nous allons examiner les conséquences sociales et politiques de la Piste des larmes. Quand vous lirez le texte, vous examinerez l'influence de la Piste des larmes sur la vie des Amérindiens et les conséquences de ce déplacement forcé.
20. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
21. Donner aux élèves l'accès au texte suivant :
 - a. [« Tous les Cherokees, hommes, femmes et enfants, doivent se mettre en marche... »](#)
22. Demander aux élèves de lire [« Tous les Cherokees, hommes, femmes et enfants, doivent se mettre en marche... »](#) avec leur partenaire.
23. Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever dans le texte les principales idées pour faire la lumière sur les relations entre les Amérindiens et les colons blancs et leur évolution au cours du temps.

24. Après qu'ils ont terminé la lecture du texte, demander aux élèves de répondre aux questions à la suite du texte. Ces questions ont été rédigées par le National Park Service. Dans la mesure où celles-ci proviennent d'une source numérique, les enseignants peuvent décider du mode d'accès qu'ils donnent aux élèves. Accorder aux élèves un délai raisonnable (15 à 20 minutes) pour en faire la lecture répondre aux questions à la suite du texte.
25. Conduire une discussion en classe entière à propos des grandes conséquences sociales et politiques de la Piste des larmes. Questions possibles :
 - a. À qui la déportation des Amérindiens profitait le plus ?
 - b. Comment les Cherokees ont-ils résisté au déplacement forcé lors de la Piste des larmes ?
 - c. Quelles sont les conséquences sociales et politiques de la Piste des larmes ?
26. Dire : « Dans la dernière partie de notre activité, nous allons faire une analyse de texte du message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830. Quand nous lirons le discours de Jackson au Congrès, nous allons examiner les arguments de Jackson en faveur du déplacement des Amérindiens vers les territoires indiens. »
27. Attribuer un partenaire à chaque élève en fonction de la routine habituelle de la classe.
28. Donner aux élèves l'accès aux textes suivants :
 - a. [Le message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830 \(les enseignants devraient extraire pour les élèves comme ils l'entendent\)](#)
 - b. [L'analyse de texte du message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830](#)
29. Demander aux élèves de lire [Le message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830](#) avec leur partenaire et de compléter [L'analyse de texte du message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830](#).
30. Encourager les élèves à souligner, surligner ou relever dans le texte les principales idées pour faire la lumière sur les convictions d'Andrew Jackson à propos du déplacement des Amérindiens vers les territoires indiens, et les raisons pour lesquelles il pensait que ce déplacement profiterait aux Amérindiens.
31. Après qu'ils ont terminé la lecture du texte, demander aux élèves de compléter [L'analyse de texte du message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830](#), et de rédiger un résumé du discours de Jackson au Congrès.
32. Conduire une discussion en classe entière à propos des grandes conséquences sociales et politiques de la Piste des larmes. Questions possibles :
 - a. Quel est le but de l'Indian Removal Act ?
 - b. Pourquoi Andrew Jackson croyait-il que le déplacement des Amérindiens leur profiterait ?
 - c. Comment Andrew Jackson a-t-il justifié la déportation des Amérindiens par le gouvernement des États-Unis ?
 - d. Quel est l'héritage de la déportation des Amérindiens aux États-Unis ?

L'analyse de texte du message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830

Paragraphe	Idées principales, mots-clés et citations
1 et 2	
3 et 4	
5	
Résumé	

**L'analyse de texte du message d'Andrew Jackson au Congrès à propos de l'Indian Removal Act de 1830
 (complété)**

Paragraphe	Idées principales, mots-clés et citations
1 et 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Une politique bienveillante : douce et profitable aux Amérindiens ● Un heureux dénouement : une fin heureuse pour tous ceux qui sont impliqués ● Des avantages financiers : la déportation profite à la fois aux Amérindiens et aux colons, en termes de capitaux et de territoires.
3 et 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Un changement progressif : souhaitable pour le pays ● Un échange juste... ● ... aux frais des États-Unis : ce sont les États-Unis qui ont à perdre avec la déportation, pas les Amérindiens. ● Humanité ● Il gagne un nouveau territoire, plus grand... ● ... pour rembourser les frais de la déportation... ● ... et le soutenir pendant un an dans son nouveau foyer
5	<ul style="list-style-type: none"> ● Sauvage errant ● Chrétien civilisé ● Généreux ● Pour le sauver... ● ... le gouvernement lui offre un nouveau foyer... ● ... et paie l'intégralité des dépenses liées à son déplacement et son installation.

Résumé

Dans son discours au Congrès, Jackson veut convaincre le peuple que la déportation des Amérindiens est faite au nom du progrès. Il veut également que les gens croient que la déportation consiste en un échange juste entre les Amérindiens et les colons américains. Afin d'appuyer sa position, il affirme que les États-Unis fourniront au sauvage « un nouveau territoire, plus grand », paieront « les dépenses liées à son déplacement », et « l'aideront pendant une année dans son nouveau foyer ». Jackson croit que le déplacement des Amérindiens est dans le meilleur intérêt de tous, pour les Amérindiens comme pour les colons blancs. Il suggère également que le déplacement pourra empêcher les conflits entre les Amérindiens et les colons, et que ce processus vise à protéger les Amérindiens. Il affirme enfin que le déplacement des Amérindiens pourra permettre aux États du Sud de voir « rapidement grandir sa population, sa richesse et son pouvoir ».

Évaluation de l'unité trois

Objectif de la séquence : Les élèves rédigent une réponse argumentée à la question suivante : Comment les progrès politiques affectent-ils l'identité d'une nation ?

Durée suggérée de la séquence : une séance

Consignes pour les élèves : À partir de vos connaissances des débuts de l'histoire américaine et des sources historiques incluses dans cette unité, composer une rédaction à propos de l'influence des progrès de la nouvelle république sur l'identité nationale. Utiliser les preuves recueillies tout au long des unités, ainsi que vos connaissances en histoire et géographie, pour développer et justifier vos explications. Veuillez porter votre attention sur :

- Les enjeux de politique intérieure et extérieure rencontrés par les premiers présidents
- Les différences d'opinion entre Jefferson et Hamilton à propos des États-Unis
- La place des conflits et des compromis dans l'établissement de la nouvelle République

Notes pour les enseignants : En accomplissant cette tâche, les élèves répondent aux attentes des compétences de fin de grade 7.1.1; 7.2.4; 7.3.1; 7.3.2; 7.3.4; 7.8.8; et 7.9.3 ; ainsi que les attentes pour [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.6-8.2a-f, WHST.6-8.4, WHST.6-8.5, WHST.6-8.6, WHST.6-8.9, WHST.6-8.10.

Utiliser [Grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour évaluer ce devoir. **Remarque :** Personnaliser la section « contenu » de la rubrique pour ce devoir. Utiliser la section « Remarque » de la rubrique, comme écrit.

Présentation de l'unité quatre

Objectif de la séquence: Les élèves apprendront que le début du 19^e siècle a marqué des changements sociaux, géographiques, politiques et économiques majeurs pour les États-Unis. L'endroit où les Américains vivaient, ce qu'ils faisaient pour travailler et qui était considéré comme "américain" ont radicalement changé au cours de cette période. Malgré l'expansion rapide, la croissance industrielle et le progrès, les États-Unis ont été confrontés à une crise de conscience et à de multiples défis pour l'identité morale des Américains, découlant de questions qui divisaient le pays, telles que l'expansion vers l'Ouest, le suffrage des femmes, l'esclavage et un nouveau sentiment nativiste contre les immigrants européens.

Durée suggérée de la séquence: 7 semaines

Grade 7 : Contenu	
L'expansion et le conflit	Comment la croissance façonne-t-elle l'identité d'une nation ?

Sujets (Compétences en fin de grade/GLEs) :

1. [L'expansion vers l'Ouest](#) (7.1.1-5; 7.3.1-5; 7.5.1; 7.7.1; 7.9.3; 7.11.1; 7.11.3)
2. [Croissance et réforme](#) (7.1.1-5; 7.3.3; 7.5.1; 7.5.2; 7.6.1-4; 7.7.1; 7.11.1-3)
3. [L'esclavage](#) (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.5.3; 7.6.1; 7.6.4; 7.11.1; 7.11.3)

Évaluation de l'unité : Les élèves rédigent une réponse détaillée à la question suivante : L'expansion vers l'Ouest a-t-elle eu un effet positif ou négatif sur la formation de l'identité américaine ?

Unité quatre : L'expansion et le conflit	Sujet 1 : L'expansion vers l'Ouest Sujet 2 : Croissance et réforme Sujet 3 : L'esclavage
Connexions clés: <ul style="list-style-type: none"> • Les mouvements de réforme ont influencé les politiques, la législation et les affaires judiciaires des États-Unis. • Des facteurs politiques, sociaux et économiques ont influencé les modèles de migration et de peuplement. • Des facteurs politiques, sociaux et géographiques ont façonné le développement économique des régions des États-Unis. • Des nouvelles technologies liées au transport ont catalysé l'expansion vers l'Ouest. • L'immigration et la croissance économique aux États-Unis étaient liées. • La spécialisation a conduit à une interdépendance économique entre les régions des États-Unis. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Contenu et concepts prioritaires
7.1.3 Analyser les causes et les effets d'événements et d'idées clés dans le développement des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les causes et les effets des mouvements de réforme pendant la première moitié du 19^e siècle. • Expliquer les raisons pour lesquelles les entreprises ont encouragé l'immigration aux États-Unis (une source de main-d'œuvre bon marché) et les effets de l'immigration en masse.
7.3.1 Analyser les facteurs politiques, sociaux et économiques qui ont conduit à l'expansion vers l'Ouest entre 1800 et 1850.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les facteurs qui ont conduit à l'expansion vers l'Ouest. • Analyser comment l'idée de la "destinée manifeste" a contribué à l'expansion vers l'Ouest. • Expliquer les liens entre l'expansion vers l'Ouest et la construction des canaux, des rues, et des chemins de fer. • Expliquer les motivations politiques, sociales, et économiques qui ont influencé l'annexion des territoires d'Oregon, de la Californie, du Texas, et du Nouveau-Mexique. • Expliquer comment les relations entre les Amérindiens et les colons blancs qui se déplaçaient vers l'Ouest ont changé au fil de temps.
7.3.2 Identifier et expliquer les développements de la politique étrangère entre les États-Unis et d'autres nations entre 1800 et 1850.	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les causes et les effets de la guerre américano-mexicaine.
7.3.3 Examiner les motivations et l'influence des principaux mouvements de réforme américains pendant le 19 ^e siècle	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les motivations et l'importance des mouvements de réforme du 19^e siècle (éducation, prison, santé mentale, droits des femmes, abolition, tempérance). • Expliquer le statut des femmes dans la société pendant le 19^e siècle (droits légaux dans le mariage, droit de propriété, contrats, croyances de la société concernant le rôle des femmes et leur nature) et décrire

	<p>les différences dans la vie des femmes en fonction de leur statut socio-économique, de leur race et de leur origine ethnique.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analyser les objectifs du mouvement pour les droits des femmes au 19e siècle. ● Analyser le développement du mouvement abolitionniste, y compris les différences au sein du mouvement, et évaluer l'efficacité des stratégies que les abolitionnistes ont utilisé dans la lutte contre l'esclavage. ● Évaluer dans quelle mesure les mouvements de réforme du 19e siècle ont atteint leurs objectifs. ● Comparer et mettre en opposition les principaux mouvements de réforme du 19e siècle.
<p>7.3.4 Comparer et mettre en opposition le développement politique, social, et économique des différentes régions des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer les raisons et les effets du développement des systèmes de transport et l'infrastructure du transport dans différentes régions des États-Unis (routes, canaux, chemins de fer). ● Comparer et mettre en opposition le développement politique, social, et économique des régions du nord, du sud, et de l'ouest des États-Unis pendant la période antebellum (d'avant-guerre de Sécession). ● Analyser la mesure dans laquelle le développement économique des régions des États-Unis a contribué aux disparités politiques et sociales.
<p>7.3.5 Expliquer les raisons de l'expansion de l'esclavage dans le Sud après 1800 et décrire la vie des Afro-Américains réduits en esclavage, ainsi que leurs réactions à l'esclavage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyser les facteurs qui ont contribué à propager et maintenir l'esclavage pendant la période antebellum (d'avant-guerre de Sécession)(inventions telles que l'égreneuse à coton, expansion territoriale, production, demande). ● Examiner les expériences des personnes réduites en esclavage, en démontrant une compréhension des différences entre des expériences individuelles et des expériences communes, à partir de multiples récits de sources primaires écrits par des personnes réduites en esclavage. ● Expliquer les réactions des esclaves face à l'esclavage (fuite, chemin de fer clandestin, formes de résistance, réseaux sociaux et familiaux).
<p>7.5.3 Analyser des cartes historiques, des tableaux et des graphiques des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyser des cartes, tableaux, diagrammes et/ou graphiques de l'époque pour expliquer les motivations et les tendances liées à l'expansion territoriale et à la migration vers l'Ouest. ● Analyser des cartes, des tableaux et/ou des graphiques pour expliquer les schémas d'immigration du début au milieu du 19e siècle. ● Analyser les cartes de l'activité économique, des ressources et de l'utilisation des terres (production manufacturière et agricole) du début au milieu du 19e siècle afin de répondre aux questions sur les différences économiques entre des régions des États-Unis. ● Analyser des cartes, des tableaux, et/ou des graphiques pour examiner les facteurs liés à la propagation de l'esclavage entre le début et le milieu du 19e siècle.

<p>7.6.2 Décrire les motivations des immigrants aux États-Unis de 1763 à 1877 et les obstacles qu'ils ont rencontrés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les facteurs qui ont motivé les immigrants à émigrer aux États-Unis au cours du 19e siècle et décrire leurs expériences aux États-Unis pendant cette période (discrimination, nativisme).
<p>7.6.3 Analyser les tendances, les motivations et l'impact de la migration rurale et urbaine aux États-Unis entre 1763 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les facteurs d'incitation et d'attraction/push and pull factors qui ont conduit à l'expansion vers l'Ouest et à la colonisation/l'installation, et expliquer les difficultés rencontrées par les habitants de l'Ouest. • Expliquer comment la migration vers l'Ouest et la colonisation ont affecté les Amérindiens. • Analyser les origines des immigrants européens, leurs tendances en matière de l'établissement/leurs modes d'installation et leur impact sur les régions où ils se sont installés.
<p>7.7.1 Expliquer comment les Américains ont adapté et transformé divers environnements physiques des États-Unis afin d'étendre leur croissance et leur influence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les Américains ont adapté et transformé divers environnements physiques à des fins économiques et discuter de l'impact environnemental qui en a résulté. • Décrire les défis posés par l'industrialisation et l'expansion vers l'Ouest et les modifications apportées à l'environnement physique (moulins, mines, sentiers, canaux, routes, chemins de fer).
<p>7.8.8 Examiner comment les principales lois et décisions de justice ont influencé le cours de l'histoire des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment l'expansion vers l'Ouest et la colonisation ont été affectées par des lois clés (Compromis du Missouri, Compromis de 1850, Loi Kansas-Nebraska).
<p>7.9.3 Expliquer comment la politique étrangère des États-Unis a été élaborée et mise en œuvre entre 1781 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser la relation entre la Destinée manifeste et la guerre mexico-américaine.
<p>7.10.1 Décrire les influences sur le développement et l'expansion des droits et libertés individuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les idées exprimées dans les documents fondateurs ont influencé les mouvements de réforme pendant le 19e siècle dans leurs efforts pour étendre les droits et les libertés. • Évaluer le succès des mouvements de réforme dans leur contribution à l'élargissement/l'expansion des droits individuels.
<p>7.10.2 Identifier et décrire les moyens par lesquels les citoyens influencent le changement dans une société démocratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les stratégies utilisées par les réformateurs pour promouvoir le changement.
<p>7.11.1 Expliquer comment la demande de ressources et le</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser comment la technologie a contribué à la croissance et à la diversité économiques aux États-Unis du début au milieu du 19e siècle

développement de la technologie ont influencé la diversité économique aux États-Unis	(avancées dans l'agriculture, l'industrie/la fabrication, les transports et la communication).
7.11.2 Expliquer comment l'interdépendance économique s'est développée entre les régions des États-Unis et avec des pays étrangers	<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'interdépendance économique entre les régions des États-Unis et avec des pays étrangers comme la Grande-Bretagne. Expliquer comment la spécialisation et l'amélioration des transports ont affecté l'interdépendance économique entre les régions des États-Unis et avec des pays étrangers.
7.1.1 Produire des écrits clairs et cohérents pour une gamme d'activités, de buts et de publics en accomplissant les activités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> Effectuer des recherches historiques Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires Comparer et mettre en opposition des points de vue variés Déterminer le sens des mots et des phrases de textes historiques Utiliser la technologie pour rechercher, produire ou publier un produit écrit 	<i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.1 dans l'unité 4 :</i> <ul style="list-style-type: none"> Faire des recherches historiques sur les personnes et les événements clés des mouvements de réforme du 19e siècle (droits des femmes, abolitionnisme, tempérance, éducation, et/ou réforme des prisons/asiles). Comparer et mettre en opposition les points de vue des Amérindiens et des partisans et adversaires de la Destinée manifeste. Utiliser la technologie pour rechercher et produire des écrits sur les causes et les effets de l'expansion territoriale des États-Unis.
7.1.2 Expliquer les tendances et les thèmes récurrents de l'histoire des États-Unis	<i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.2 dans l'unité 4 :</i> <ul style="list-style-type: none"> Analyser les continuités et les changements dans l'institution de l'esclavage au cours de cette période par rapport aux périodes précédentes de l'histoire des États-Unis. Analyser les continuités et les changements dans la vie des femmes au cours de cette période par rapport aux périodes précédentes de l'histoire des États-Unis. Analyser les continuités et les changements dans les réponses américaines à l'immigration au cours de cette période par rapport aux périodes précédentes de l'histoire des États-Unis.
7.1.4 Interpréter et construire des chronologies d'événements, de personnes et d'idées clés	<i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.4 dans l'unité 4 :</i> <ul style="list-style-type: none"> Construire et/ou interpréter une frise chronologique d'événements clés pour répondre à des questions sur les événements majeurs du début au milieu du 19e siècle et sur les thèmes clés de l'histoire des États-Unis.

	(La Destinée manifeste, l'annexion du Texas, le Traité de l'Oregon, la guerre américano-mexicaine, la Cession du Mexique/le Traité de Guadalupe Hidalgo, la ruée vers l'or en Californie, la Convention de Seneca Falls, le Compromis de 1850, l'Achat de Gadsden, la Loi Kansas-Nebraska).
7.1.5 Analyser des sources primaires et secondaires afin de répondre à des questions liées à l'histoire des États-Unis	<p><i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.5 dans l'unité 4 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et analyser des extraits de la "Déclaration des sentiments" et du discours "Ain't I a Woman" de Sojourner Truth pour répondre à des questions sur le mouvement des droits des femmes au 19e siècle. • Analyser des sources primaires, telles que des journaux intimes et des témoignages de personnes réduites en esclavage et d'abolitionnistes, pour répondre à des questions sur les conditions de vie des personnes réduites en esclavage, leurs réactions face à l'esclavage et leur rôle dans le mouvement abolitionniste.
7.5.1 Analyser les caractéristiques physiques et politiques des États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner les frontières politiques des États-Unis du début au milieu du 19e siècle et expliquer les raisons de leur modification. • Analyser comment la géographie physique a influencé la décision des migrants de s'installer dans les Grandes plaines.
7.5.2 Créer des cartes, des tableaux et des graphiques des États-Unis entre 1763 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des cartes, des tableaux et des graphiques sur les idées, les personnes et les événements clés du début au milieu du 19e siècle.
7.6.1 Analyser les modèles de colonisation des groupes raciaux et ethniques aux États-Unis entre 1763 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modes d'établissement des groupes d'immigrants qui ont migré vers les États-Unis pendant la première moitié du 19e siècle.
7.6.4 Expliquer comment les différences dans l'utilisation des terres ont influencé les caractéristiques culturelles des régions des États-Unis entre 1763 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner la relation entre l'utilisation des terres et les différences entre les régions du Nord, du Sud et de l'Ouest des États-Unis pendant la période antebellum (distribution/densité de la population, niveau d'industrialisation, présence de l'esclavage).
7.9.1 Comparer et mettre en opposition les divisions politiques du monde entre 1763 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et différencier les divisions politiques du monde du début au milieu du 19e siècle.
7.10.5 Décrire le développement et les rôles des partis politiques et des groupes d'intérêts spéciaux aux États-Unis entre 1787 et 1877	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire la montée et l'objectif des syndicats au cours du 19e siècle. • Décrire les raisons de la montée des "Know-Nothing".

7.11.3 Décrire les politiques gouvernementales qui ont influencé l'économie des États-Unis

- Expliquer l'importance des politiques gouvernementales dans le développement des systèmes et infrastructures de transport (canaux, routes, chemins de fer).
- Expliquer les raisons et les effets de la réglementation du gouvernement fédéral du début au milieu du 19e siècle.

Contenu pédagogique de l'unité quatre

Sujet un : L'Expansion vers l'Ouest (7.1.1-5; 7.3.1-5; 7.5.1; 7.7.1; 7.9.3; 7.11.1; 7.11.3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Au cours de cette unité, les élèves analysent les facteurs qui ont motivé les Américains à se déplacer vers l'ouest, analysent les facteurs politiques, sociaux et économiques qui ont conduit à l'expansion territoriale des États-Unis et établissent un lien entre la théorie de la Destinée manifeste et l'expansion vers l'Ouest. Ils utiliseront les connaissances acquises sur l'expansion vers l'Ouest pour formuler, d'ici la fin de l'unité, un argument sur la manière dont la croissance a influencé l'identité nationale.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Était-ce la destinée de se déplacer vers l'ouest ?](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quels facteurs ont mené à l'expansion de l'Ouest de 1800 à 1850 ?
- Pourquoi l'expansion territoriale et économique a-t-elle créé des conflits et comment ces conflits ont-ils été résolus ?
- Comment les frontières des États-Unis ont-elles été élargies ?
- Quelles étaient les raisons politiques, sociales et économiques de l'expansion territoriale des États-Unis ?

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

- Les élèves analysent les facteurs qui [“ont poussé”](#) ou [“ont repoussé/retardé”](#) les Américains à se déplacer vers l'ouest .
- Les élèves rédigent un paragraphe pour répondre aux questions suivantes : Comment les frontières de l'Amérique ont-elles été étendues, et quelles étaient les raisons politiques, sociales et économiques de cette expansion ?
- Les élèves termineront cette tâche en rédigeant un essai répondant à la question suivante: “Était-ce la destinée de se déplacer vers l'ouest ?”

Grade 7 : Fiche pédagogique : Était-ce la destinée de se déplacer vers l'ouest ?⁴⁴

Unité quatre : Expansion et conflit, Sujet un : L'expansion vers l'Ouest

Objectif de la séquence : Les élèves analysent les causes et les effets politiques, sociaux et économiques qui ont conduit à l'expansion de l'Ouest entre 1800 et 1850.

Durée suggérée de la séquences : 6 séances

Matériel : [Chanson de protestation des travailleurs de l'usine de Lowell](#) ; Facteurs influençant l'expansion de l'Ouest - Notes ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Cartes et tableaux montrant la population et la densité de population du 19e siècle](#) ; [John O'Sullivan, article de magazine sur l'expansion vers l'Ouest, "La grande nation du futur" \(extraits\), la revue démocratique des États-Unis, 1839](#) ; [James K. Polk, discours annonçant la découverte d'or en Californie](#) ; [La Loi de propriété fermière 1862 \(extraits\)](#) ; [L'expansion territoriale des États-Unis, 1783-1853](#) ; [La République de "Lone Star"](#) ; [54° 40' ou combattre Sang américain sur le sol américain](#) ; [La guerre américano-mexicaine](#) ; Analyser les frontières en expansion de l'Amérique -fiche ([vierge](#) et [complété](#)).

Déroulement de la séquence:

1. Écrire le mot "destinée" au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes⁴⁵:
 - a. Le cours prédéterminé, généralement inévitable ou irrésistible des événements.
 - b. Quelque chose qui doit arriver, ou qui est arrivé, à une personne ou une chose particulière ; un lot ou une fortune.
2. Lire à haute voix cette [définition](#) de l'expression *Destinée manifeste* et la [seconde définition](#) de *Destinée manifeste*.
3. Demander aux élèves : "Quels sont les points communs entre ces définitions ?"
4. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions au fur et à mesure que les élèves partagent leurs réponses.
5. Demander aux élèves d'expliquer la signification de *Destinée manifeste* dans leurs propres mots, oralement ou par écrit.
6. Dire : "Poussés par des motifs politiques et économiques, les États-Unis ont étendu leurs frontières physiques jusqu'à l'océan Pacifique entre 1800 et 1860. Cette colonisation a déplacé les Amérindiens alors que la frontière était repoussée vers l'ouest. Dans cette séquence, vous allez explorer les facteurs sociaux, politiques et économiques, les conditions et les conflits liés à l'expansion vers l'Ouest des États-Unis avant la guerre de Sécession. Au cours de l'enquête, nous nous débattons avec diverses idées économiques, géographiques et sociales en considérant la valeur de l'expansion vers l'Ouest. La question essentielle de cette séquence est la suivante : "Était-ce le destin d'aller vers l'ouest ?".
7. Dire : "Nous allons maintenant explorer diverses sources pour mieux comprendre les facteurs économiques, géographiques et sociaux qui ont influencé l'expansion vers l'Ouest et utiliser ces sources pour répondre à la

⁴⁴ This task is adapted from the [Westward Migration](#) 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.

⁴⁵ <http://www.dictionary.com/browse/destiny?s=t>

Revenir à [Grade 7 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

- question suivante : quels facteurs ont influencé l'expansion vers l'Ouest ? En étudiant les sources, nous allons nous demander si la source décrit un facteur "d'incitation" -une raison pour laquelle les gens voudraient quitter l'endroit où ils vivent actuellement ou un facteur "d'attraction" -une raison irrésistible de déménager dans l'Ouest. Nous noterons ces facteurs sur la fiche [Facteurs influençant l'expansion vers l'Ouest -Notes](#).
8. Fournir aux élèves l'accès à la [Chanson de protestation des travailleurs de l'usine de Lowell](#) et à la fiche [Facteurs influençant l'expansion vers l'Ouest -Notes](#). Demander aux élèves de lire la chanson de protestation et mener une brève discussion sur les raisons que cette source présente pour expliquer pourquoi les ouvriers des usines pourraient vouloir déménager dans l'Ouest. Les questions de discussion possibles incluent :
 - a. Quels mots la chanson utilise-t-elle pour décrire le travail à l'usine de Lowell ?
 - b. Que veut dire la chanson par "Je ne peux pas être un esclave, je ne serai pas un esclave" ?
 - c. Pourquoi les ouvriers d'usine, ou les travailleurs d'usine, voudraient-ils quitter ce type de travail ?
 - d. Cette source décrit-elle des facteurs d'incitation ou d'attraction pour aller vers l'ouest ?
 9. Demander aux élèves de noter les facteurs influençant l'expansion vers l'Ouest sur la fiche de prise de notes pour cette source.
 10. Projeter [Cartes et tableaux montrant la population et la densité de population du 19e siècle](#). Engager les élèves dans une discussion sur les informations fournies par les cartes et le tableau. Les questions possibles incluent :
 - a. Que nous apprennent ces cartes sur l'évolution du territoire américain entre 1820 et 1860 ?
 - b. Que nous apprennent ces cartes sur l'évolution des lieux de vie aux États-Unis entre 1820 et 1860 ?
 - c. Que nous apprennent ces cartes sur l'évolution de la densité de population entre 1820 et 1860 ?
 - d. Quelles régions du pays sont devenues plus peuplées entre 1820 et 1860 ? À votre avis, pourquoi ?
 - e. Que nous apprend le tableau de la population totale des États-Unis sur la croissance de la population entre 1790 et 1820 par rapport à la croissance entre 1820 et 1860 ?
 - f. Pourquoi une personne vivant dans une région densément peuplée voudrait-elle déménager vers l'Ouest ? S'agit-il d'un facteur d'incitation ou d'attraction ?
 11. Demander aux élèves de noter les facteurs influençant l'expansion vers l'Ouest sur la fiche de prise de notes pour cette source.
 12. Donner aux élèves l'accès aux textes suivants :
 - a. [James K. Polk, discours annonçant la découverte d'or en Californie](#)
 - b. [ohn O'Sullivan, article de magazine sur l'expansion vers l'Ouest, "La grande nation du futur" \(extraits\), la revue démocratique des États-Unis, 1839](#)
 - c. [La Loi de propriété fermière 1862 \(extraits\)](#)
 13. Lire chaque source à haute voix avec les élèves qui suivent. Encourager les élèves à souligner les preuves qui traitent des facteurs qui ont influencé l'expansion vers l'Ouest.
 14. Après la lecture, engager les élèves dans une discussion en classe entière sur les autres facteurs qui ont influencé l'expansion vers l'Ouest et qui sont évoqués dans ces articles. Les questions de discussion possibles incluent :
 - a. Dans le 2ème paragraphe, O'Sullivan déclare que "L'avenir expansif est notre arène et pour notre histoire." Que veut-il dire ?
 - b. Quels idéaux O'Sullivan promeut-il dans cet article ?
 - c. Que veut dire O'Sullivan quand il dit "la Providence est avec nous" ?
 - d. Pourquoi O'Sullivan pense-t-il que l'Amérique est destinée à être la "grande nation du futur" ?

- e. Dans le premier paragraphe, que dit James Polk à propos des mines en Californie ?
 - f. Pourquoi les marins abandonnent-ils leurs navires une fois arrivés sur la côte californienne ?
 - g. D'après ce que James Polk dit à propos des mines d'or en Californie, que pourrait-il arriver à une personne qui se rendrait en Californie pour travailler dans les mines ?
 - h. Qu'est-ce que le Homestead Act (la Loi de propriété fermière) garantit aux colons qui décident de migrer vers l'ouest (pour autant qu'ils remplissent les conditions requises) ?
 - i. Que pensez-vous que sont les "terres publiques non appropriées" ?
 - j. Que dit le Homestead Act (la Loi de propriété fermière) à propos de ceux qui occupent déjà des terres dans l'Ouest ?
 - k. Les facteurs d'influence de l'expansion occidentale décrits dans ces deux articles sont-ils des facteurs d'incitation ou d'attraction ? Pourquoi ?
15. Après la discussion, demander aux élèves de noter les facteurs influençant l'expansion vers l'Ouest à partir de ces deux sources et de compléter la fiche de prise de notes.
16. Dire : "Jusqu'à ce point de la séquence, nous avons exploré les raisons pour lesquelles les Américains étaient intéressés à se déplacer vers l'ouest. Nous allons maintenant explorer pourquoi et comment les Américains se sont déplacés vers l'ouest, et ont étendu les frontières des États-Unis. Nous allons enquêter à l'aide de cartes et de textes afin de répondre à la question suivante : comment les frontières de l'Amérique ont-elles été étendues, et quelles étaient les raisons politiques, sociales et économiques de cette expansion ?"
17. Projeter la carte interactive suivante pour l'explorer avec les élèves : [L'expansion territoriale des États-Unis, 1783-1853](#)⁴⁶ (L'expansion territoriale des États-Unis, 1783 à 1853). Si l'accès à la technologie le permet, demander aux élèves d'accéder à la carte sur des ordinateurs individuels. Cliquer sur la progression en utilisant les flèches d'avancement/the forward arrows en bas à gauche de la carte, et lire la légende de chaque carte. Tout en explorant les cartes, mener une discussion sur les données que chaque carte présente. Encourager les élèves à donner des preuves tirées des cartes pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. À quelles périodes les taux d'expansion territoriale des États-Unis ont-ils été les plus élevés ?
 - b. L'expansion des États-Unis a-t-elle été régulière ou y a-t-il eu des périodes où les États-Unis se sont plus développés que d'autres ?
18. Diriger une lecture selon la technique du [jigsaw](#) de diverses sources sur la migration occidentale et l'expansion des frontières des États-Unis. *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.
19. Diviser la classe en trois groupes égaux en utilisant une routine établie en classe. Chaque groupe sera chargé de lire un ou deux articles, de devenir des "experts" sur le sujet de leur article, puis de présenter ce qu'ils ont appris aux autres.
20. Donner aux élèves de chaque groupe d'experts une copie ou un accès aux sources suivantes:
- a. Groupe 1: [La République de "Lone Star"](#)

⁴⁶ This map was created by the University of Oregon, and can be found at [Territorial Expansion of the United States, 1783-1853](#)

- b. Groupe 2: [54° 40' ou combattre](#)
 - c. Groupe 3: [Sang américain sur le sol américain](#) et [La guerre américano-mexicaine](#)
21. Donner aux élèves une copie du document "Analyser les frontières en expansion de l'Amérique."
22. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été attribué dans leur groupe d'experts. Encourager les élèves à souligner les raisons politiques, sociales et économiques de l'annexion des terres. Après la lecture, demander aux élèves de discuter de la façon dont les frontières de l'Amérique se sont étendues, et des raisons politiques, sociales et économiques de cette expansion, puis compléter la fiche de prise de notes "Analyser les frontières en expansion de l'Amérique" avec leur groupe d'experts. Donner aux élèves un temps raisonnable pour discuter et compléter la fiche (15 à 20 minutes).
23. Une fois que les groupes d'experts ont terminé l'activité, diviser les élèves en groupes de trois, chaque membre appartenant à un groupe d'experts différent. Laisser à chaque expert suffisamment de temps pour présenter son article à son groupe (10 à 15 minutes au total). Encourager chaque expert à répondre à la question centrale de cette partie de l'activité lors de la présentation à son groupe - "Comment les frontières de l'Amérique ont-elles été étendues, et quelles étaient les raisons politiques, sociales et économiques de cette expansion ?"
24. Mener une discussion sur les raisons politiques, sociales et économiques de l'élargissement des frontières de l'Amérique. Questions possibles :
- a. Quelles étaient les raisons politiques et sociales de l'annexion du territoire de l'Oregon, ainsi que de la Californie, du Texas et du Nouveau-Mexique ?
 - b. Quelle était la raison économique de l'annexion de ces territoires ?
 - c. Quel rôle la "Destinée manifeste" a-t-elle joué dans l'expansion territoriale américaine ?
 - d. Pensez-vous que c'était la destinée des États-Unis de s'étendre vers l'ouest ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
 - e. Les États-Unis ont-ils étendu leurs frontières au détriment d'autres groupes ? Était-ce justifié ?
25. Après la discussion, demander aux élèves de rédiger un paragraphe répondant à la question suivante : Comment les frontières de l'Amérique ont-elles été étendues, et quelles étaient les raisons politiques, sociales et économiques de cette expansion ? Cette question peut faire l'objet d'une note.
26. Dire : "Tout au long de cette séquence, nous avons utilisé diverses sources pour apprendre les facteurs qui ont influencé l'expansion vers l'Ouest, comment les États-Unis ont étendu leurs frontières et les raisons politiques, sociales et économiques de cette expansion. Votre objectif pour cette séquence était de déterminer si c'était le destin de partir vers l'Ouest en vous basant sur ce que vous avez appris sur l'expansion vers l'Ouest des États-Unis. Pour conclure cette séquence, vous répondrez à la question suivante sous forme d'essai : Était-ce le destin d'aller vers l'Ouest ? Elaborez un argument qui discute des enjeux de l'expansion vers l'Ouest en utilisant des arguments spécifiques et des preuves pertinentes tirées de sources historiques tout en reconnaissant les points de vue concurrents." Cet essai peut faire l'objet d'une note.

Facteurs influençant l'expansion de l'Ouest - Notes

Source	Facteurs influençant l'expansion de l'Ouest	Facteur d'incitation ou d'attraction ?
Chanson de protestation de l'usine de Lowell		
Cartes et tableaux montrant la population et la densité du 19e siècle		
Article de magazine de John O'Sullivan		
Discours de James K. Polk		
La Loi de propriété fermière de 1862 (extraits)		

Facteurs influençant l'expansion de l'Ouest - Notes (complété)

Source	Facteurs influençant l'expansion de l'Ouest	Facteur d'incitation ou d'attraction ?
Chanson de protestation de l'usine de Lowell	<ul style="list-style-type: none"> Travailler dans une usine donne l'impression que vous allez "dépérir et mourir" "Car j'aime tellement la liberté que je ne peux pas être un esclave" - Les ouvriers des usines se sentent comme des esclaves travaillant pour des salaires de misère dans de mauvaises conditions, et veulent être libérés de ce genre de vie. 	INCITATION
Cartes et tableaux montrant la population et la densité du 19e siècle	<ul style="list-style-type: none"> Le territoire des États-Unis s'étend rapidement et les villes de la côte est et du Midwest sont de plus en plus peuplées. La population augmente plus rapidement entre 1820 et 1860 qu'entre 1790 et 1820. Les personnes vivant dans des zones densément peuplées peuvent vouloir déménager dans des zones moins peuplées à l'ouest pour avoir plus de terres. 	INCITATION
Article de magazine de John O'Sullivan	<ul style="list-style-type: none"> La croyance que l'Amérique est destinée à être "une grande nation de l'avenir" et que l'expansion vers l'Ouest fait partie de l'objectif de devenir une nation de premier plan. Il est évident que l'expansion américaine vers l'Ouest est censée se produire en raison de l'histoire des États-Unis en matière d'implantation et de colonisation. "La Providence est avec nous" -Il est dans le plan de Dieu que les Américains se déplacent vers l'ouest pour établir "la dignité morale et le salut de l'homme". 	ATTRACTION
Discours de James K. Polk	<ul style="list-style-type: none"> Parce qu'une "abondance d'or" a été découverte en Californie, si une personne pouvait s'y rendre pour extraire l'or, elle pourrait gagner beaucoup d'argent. Comme de nombreuses personnes se rendent en Californie pour y extraire de l'or, on assiste à une "hausse sans précédent du prix de tous les produits de première nécessité", ce qui permet aux entrepreneurs de tirer profit de la possibilité de fournir ces produits. 	ATTRACTION
La Loi de propriété fermière de 1862 (extraits)	<ul style="list-style-type: none"> Si une personne remplit les conditions requises, le Homestead Act stipule que toute personne a le droit de revendiquer gratuitement un quart de section ou moins de terres publiques non appropriées pour son usage et celui de sa famille. 	ATTRACTION

Cartes et tableaux montrant la population et la densité du 19e siècle⁴⁷

American Population Density, 1820

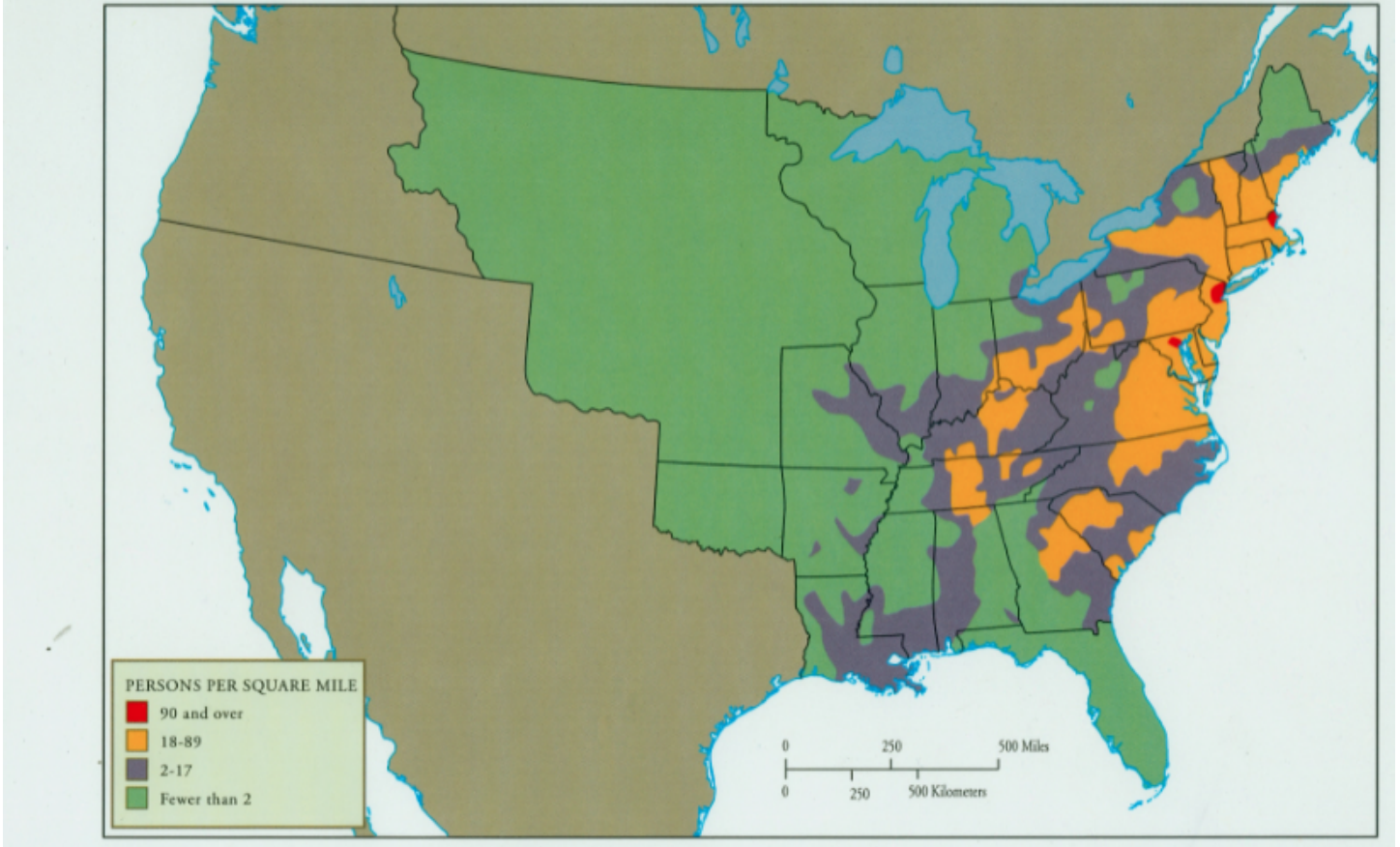


Image 1 : Densité de la population des États-Unis, 1820.
Avec l'aimable autorisation de Dr. Gayle Olson--Raymer, Université d'État de Humboldt

⁴⁷ Cette tâche est adaptée de la [Westward Migration](#) (Migration vers l'Ouest) tâche développée pour la boîte à outils de ressources en études sociales de l'État de New York. Cette tâche fait l'objet d'une licence [Creative Commons Attribution-Noncommercial-ShareAlike 4.0 International License](#) (Licence internationale Creative Commons Attribution-Noncommercial-ShareAlike 4.0), qui permet de le partager et de l'adapter pour autant que l'utilisateur accepte les termes de la licence.

American Population Density, 1860

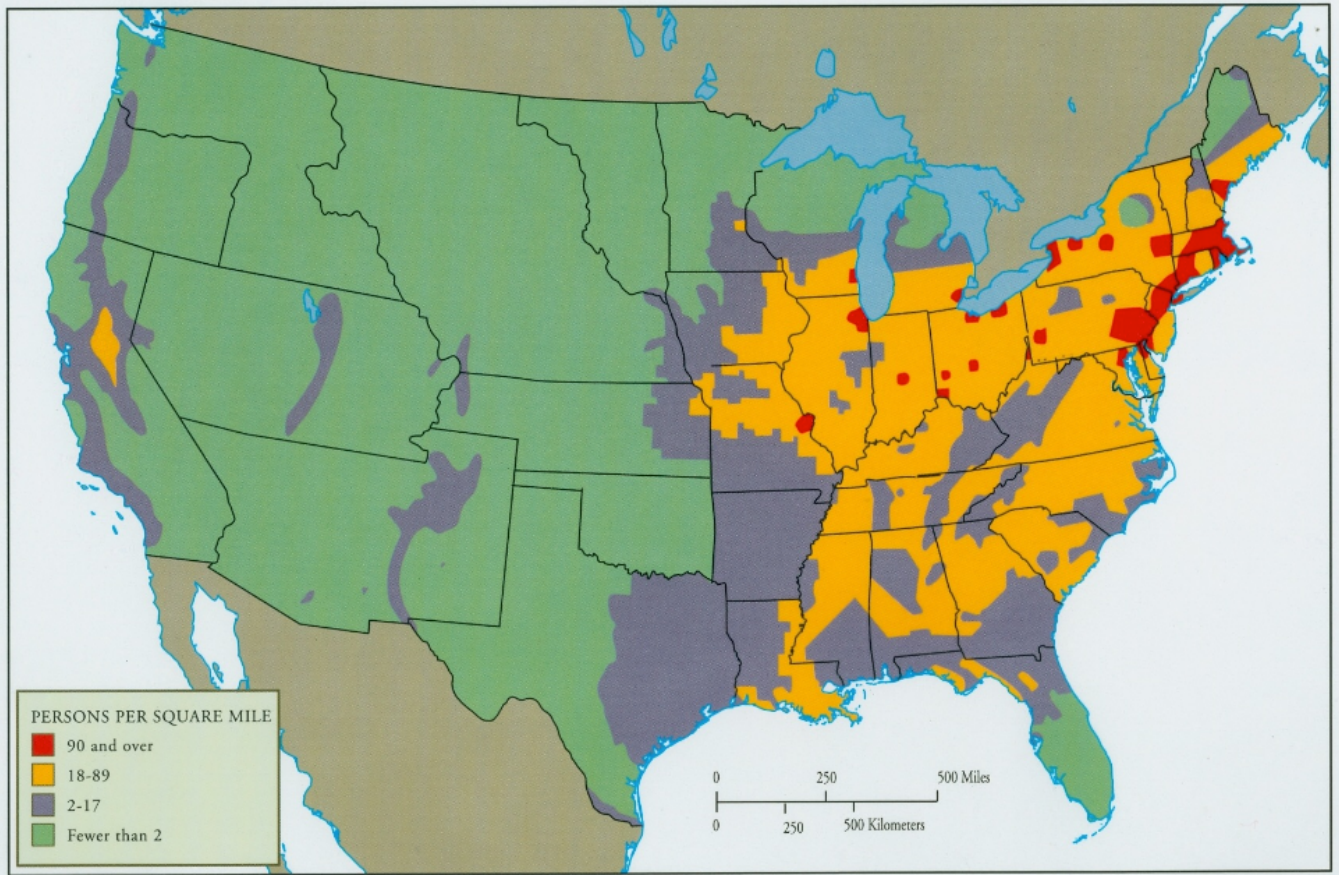


Image 2 : Densité de la population des États-Unis, 1860.
 Avec l'aimable autorisation de Dr. Gayle Olson--Raymer, Université d'État de Humboldt

AMERICAN POPULATION GROWTH

Total US Population

decade	population
1790	3,893,635
1800	5,308,483
1810	7,239,881
1820	9,638,453
1830	12,866,020
1840	17,069,453
1850	23,191,867
1860	31,443,321

Education Portal.com

Image 3 : Population totale des États-Unis, 1790-1860.
 Le Study.com. Utilisé avec permission. <http://study.com/cimages/multipages/16/population-chart.jpg>

**John O’Sullivan, article de magazine sur l’expansion vers l’Ouest,
“La grande nation du futur” (extraits), la revue démocratique des États-Unis, 1839**

REMARQUE : Les extraits ci-dessous sont tirés d’un article du chroniqueur John O’Sullivan, à qui l’on attribue la paternité du terme “Destinée manifeste”. Bien qu’il n’ait pas utilisé ce terme dans l’article, les idées de base qui sous-tendent/sous-entendent la notion de Destinée manifeste d’O’Sullivan sont décrites.

"Le peuple américain ayant tiré son origine de nombreuses autres nations et la Déclaration d'indépendance nationale étant entièrement fondée sur le grand principe de l'égalité humaine, ces faits démontrent d'emblée notre position déconnectée par rapport à toute autre nation... nous pouvons supposer avec confiance que notre pays est destiné à être la grande nation de l'avenir..."

" L'avenir expansif est notre arène, et pour notre histoire. Nous pénétrons dans cet espace vierge, avec les vérités de Dieu dans notre esprit, des objectifs bénéfiques dans notre cœur et une conscience claire non souillée par le passé. Nous sommes la nation du progrès humain, et qui voudra, qui pourra, mettre des limites à notre marche en avant ? La Providence est avec nous, et aucune puissance terrestre ne peut..."

"Tout cela sera notre histoire future, pour établir sur la terre la dignité morale et le salut de l'homme - la vérité immuable et la bienfaisance de Dieu. Pour cette mission bénie auprès des nations du monde, qui sont fermées à la lumière vivifiante de la vérité, l'Amérique a été choisie ; Qui donc peut douter que notre pays soit destiné à être la grande nation de l'avenir ?"

*Tiré de " The Great Nation of Futurity ", The United States Democratic Review 6, no 23 (1839) : 426-430. Domaine public. L'article complet peut être consulté en ligne sur le site Making of America, Bibliothèque de l'Université Cornell:
<http://cdl.library.cornell.edu/cgi-bin/moa/moa-cgi?notisid=AGD1642-0006-46>.*

La Loi de propriété fermière 1862 (extraits)

UNE LOI visant à garantir des homesteads/des propriétés aux colons actuels sur le domaine public. Qu'il soit décrété que toute personne qui est chef de famille ou qui a atteint à l'âge de vingt et un ans et qui est citoyen des États-Unis, ou qui aura déposé sa déclaration d'intention de le devenir, comme l'exigent les lois de naturalisation des États-Unis, et qui n'a jamais porté les armes contre le gouvernement des États-Unis ni apporté aide et réconfort à ses ennemis, aura le droit, à partir du premier janvier de l'an mille huit cent soixante-trois, d'entrer sur un quart de section ou une quantité moindre de terres publiques non appropriées, sur lesquelles ladite personne peut avoir déposé une demande de préemption....Pourvu que toute personne possédant ou résidant sur des terres puisse, en vertu de la loi, entrer sur d'autres terres contiguës aux siennes, qui ne devront pas, avec les terres déjà possédées et occupées, dépasser au total cent soixante acres.

United States Statutes at Large, Vol. XII, 1862, pp. 392-394 (12 Stat. 392). Domaine public.

http://www.smithsoniansource.org/content/dbqs/westwardexpansion/impact_westward_expansion.pdf

La République de Lone Star⁴⁸



Chambre de commerce, Huntsville, TX
Sam Houston, Président de la
République du Texas

Au moment où l'Espagne a accordé l'indépendance au Mexique en 1821, les terres qui constituent aujourd'hui l'État du Texas étaient très peu peuplées. Le gouvernement mexicain a en fait encouragé la colonisation de la région par des pionniers américains.

En 1823, STEPHEN AUSTIN a mené 300 familles américaines sur des terres concédées à son père par le gouvernement mexicain. Une province prospère était dans l'intérêt du Mexique, aussi aucune alarme n'a été déclenchée. Le Mexique était également intéressé par la création d'une zone tampon entre le centre du Mexique et la TRIBU DES COMANCHES.

Il y avait, cependant, des conditions à remplir.

Les colons américains étaient censés devenir mexicains. Tous les immigrants en provenance des États-Unis étaient contraints par la loi de devenir catholiques. Lorsque le gouvernement mexicain a interdit l'esclavage en 1829, il s'attendait à ce que les Texans fassent de même. Aucune de ces conditions n'a été remplie, et une grande guerre culturelle était en cours.

Dans l'espoir d'apaiser les tensions, Stephen Austin s'est rendu à Mexico en 1833. Mais le dictateur du Mexique, SANTA ANNA, n'était pas du genre à négocier. Austin a tout simplement été jeté en prison. Bien qu'il ait été libéré après 18 mois, les relations entre les Texans et les Mexicains se sont détériorées. Finalement, en 1835, la guerre a éclaté entre les troupes de Santa Anna et un groupe hétéroclite de révolutionnaires texans. Le 2 mars 1836, les représentants du Texas ont officiellement déclaré leur indépendance. Quatre jours plus tard, Santa Anna a achevé un siège infâme sur la mission ALAMO.



Aujourd'hui, l'Alamo est également connu comme le "sanctuaire de la liberté du Texas".

Malgré une résistance de 13 jours, les 187 Texans ont été écrasés par les forces de Santa Anna, qui comptaient 5000 hommes. Les morts du commandant WILLIAM TRAVIS, de JIM BOWIE et de DAVY CROCKETT ont provoqué la colère des Américains qui criaient "SOUVENONS-NOUS DE L'ALAMO!" dans tout le pays. Les Américains ont afflué au Texas et, menés par le commandant SAM HOUSTON, ont vaincu les forces de Santa Anna. Le 14 mai 1836, Santa Anna a reconnu à contrecœur l'indépendance du Texas.

Les Texano-américains n'étaient pas les seuls à se battre pour l'indépendance. Les TEJANO, colons hispanophones du Texas, ont également soutenu la RÉVOLUTION TEXAS. Ils espéraient un plus grand contrôle sur leurs affaires locales.

⁴⁸ Cette œuvre de l'Association de l'Independence Hall est soumise à une licence de [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/29a.asp). L'ouvrage original est disponible à l'adresse suivante: <http://www.ushistory.org/us/29a.asp>.



Le 1er mars 1836, alors que la bataille d'Alamo fait rage à des kilomètres de là, 59 hommes signent la déclaration d'indépendance du Texas.

Ils ont combattu côte à côte avec les troupes de Houston contre les soldats de Santa Anna. Après la guerre, il y a eu pas mal de désillusions. Les Américains qui affluaient au Texas ne faisaient pas de distinction entre les Tejanos et les Mexicains. Dans la décennie qui suivit, les Tejanos se sont retrouvés également exclus du nouveau gouvernement du Texas.

La plupart des TEXANO-AMERICAINS voulaient être annexés par les Etats-Unis. Ils craignaient que le gouvernement mexicain n'essaie de récupérer leurs terres. Beaucoup étaient originaires du sud de l'Amérique et avaient un grand intérêt à devenir un état du sud. Le président Andrew Jackson a vu des problèmes. De nombreux whigs et abolitionnistes du Nord refusaient d'admettre un autre état esclavagiste dans l'Union. Plutôt que de risquer de déchirer la nation sur cette question controversée, Jackson n'a pas poursuivi l'annexion.

Le drapeau de la "Lone Star" a flotté fièrement sur la RÉPUBLIQUE LONE STAR pendant neuf ans.

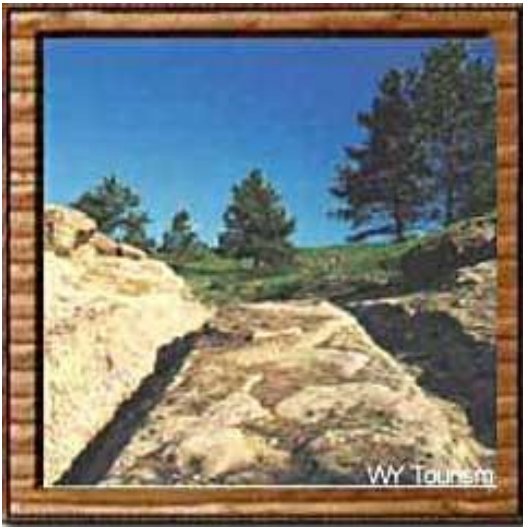
Le Texas était un pays indépendant.

54° 40' ou combattre⁴⁹

La frontière sud des États-Unis avec le Mexique n'était pas le seul territoire occidental en litige. Le TERRITOIRE DE L'OREGON s'étendait sur les états modernes de l'Oregon, de l'Idaho et de Washington, ainsi que sur la côte ouest du Canada jusqu'à la frontière de l'ALASKA RUSSE. La Grande-Bretagne et l'Amérique revendiquaient toutes deux le territoire. Le TRAITÉ DE 1818 prévoyait une occupation conjointe de l'Oregon - une solution qui ne fut que temporaire. Menés par des missionnaires, les colons américains ont commencé à dépasser en nombre les colons britanniques à la fin des années 1830. Mais la Grande-Bretagne n'était pas le Mexique. Sa puissante marine était encore la plus grande du monde. Par deux fois auparavant, les Américains avaient pris les armes contre leurs anciens colonisateurs, à grands frais pour chaque camp. La prudence aurait suggéré un règlement négocié, mais l'esprit de la Destinée manifeste dominant la pensée américaine. Une autre grande épreuve de force menaçait.



Carte de l'Ouest montrant la piste de l'Oregon, le territoire de l'Oregon et le nord du Mexique.



Les traces de chariots laissées par les pionniers de l'Oregon Trail sillonnent toujours le Midwest américain.

La fièvre de l'Oregon balaya la nation dans les années 1840. Des milliers de colons, attirés par la luxuriante WILLAMETTE VALLEY, sont partis vers l'ouest sur l'OREGON TRAIL. Des familles en caravanes de 20 ou 30 personnes bravaient les éléments pour atteindre la terre lointaine. Les familles pauvres de l'Est ne pouvaient généralement pas faire le voyage, car l'équipement d'une telle expédition était assez coûteux. Le WAGON CONESTOGA, les bœufs et les fournitures constituaient la majeure partie du coût. Des familles se sont parfois battues contre les Amérindiens, mais souvent elles ont reçu des conseils des tribus de l'Ouest. Il fallait six mois de voyage à la vitesse de quinze milles par jour pour atteindre leur destination.

⁴⁹ Cette œuvre de l'Association de l'Independence Hall est soumise à une licence de [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/29b.asp). L'ouvrage original est disponible à l'adresse suivante: <http://www.ushistory.org/us/29b.asp>.

Vendredi 6 mai - Pleasant. Nous venons de passer devant le cimetière mormon. Il y a un grand nombre de tombes. La route est couverte de chariots et de bétail. Ici, nous avons croisé un train de chariots sur le chemin du retour, dont le chef s'était noyé quelques jours auparavant dans une rivière appelée Elkhorn, alors qu'il faisait traverser du bétail, et sa femme était couchée dans le chariot, très malade, et les enfants pleuraient la disparition de leur père. C'est avec tristesse et pitié que j'ai dépassé ceux qui, quelques jours auparavant, étaient peut-être aussi bien portants et heureux que nous. J'ai fait 20 milles aujourd'hui.

Extrait du journal de Mme Amelia Stewart Knight, 1853

Dans l'Est, le sujet de l'Oregon était moins personnel et plus politique. En 1844, les démocrates ont désigné JAMES K. POLK, un candidat inconnu du Tennessee. Il semblait que le candidat du parti Whig, Henry Clay, allait gagner de façon écrasante. Très peu d'Américains avaient déjà entendu le nom de Polk, mais l'illustre carrière de Clay était largement connue. Cependant, Polk était un excellent stratège. Il s'était imprégné de l'humeur du public et avait réalisé que la destinée manifeste était le sujet qui pouvait le mener à la victoire. Polk appela à une expansion qui incluait le Texas, la

Californie et l'ensemble du territoire de l'Oregon. La frontière nord de l'Oregon était la ligne de latitude de 54 degrés, 40 minutes. "FIFTY-FOUR FORTY OR FIGHT!" fut le slogan populaire qui, contre toute attente, conduisit Polk à la victoire.

Revendiquer le territoire lors d'une campagne électorale était une chose. L'acquiescer auprès des puissants Britanniques en était une autre. Bien que Polk se soit vanté d'obtenir l'ensemble du territoire de la Grande-Bretagne, il était secrètement prêt à faire un compromis. Des problèmes se préparaient avec le Mexique au sud. La nouvelle nation ne pouvait certainement pas se permettre de combattre simultanément le Mexique dans le sud-ouest et les Britanniques dans le nord-ouest. Néanmoins, Polk a déclaré avec audace à la Grande-Bretagne que l'occupation conjointe prendrait fin d'ici un an. Les Britanniques étaient convaincus de pouvoir gagner, mais en 1846, ils furent largement dépassés en Oregon par une marge de plus de six contre un. En juin de cette année-là, la Grande-Bretagne proposa de diviser l'Oregon au niveau du 49e parallèle. Polk accepta le compromis et le conflit fut évité.



John Mix Stanley
Oregon City, sur les rives de la rivière Willamette, dernière étape de la Piste de l'Oregon telle qu'elle apparaissait en 1848.

Sang américain sur le sol américain⁵⁰



La Maison Blanche

Le président James K. Polk n'était pas favori pour obtenir la nomination de son parti à la présidence, mais ses vues expansionnistes étaient appréciées par le peuple américain.

Alors que Polk attendait la présidence, le problème du Texas refit surface. Le Congrès admit le Texas dans l'Union dans une résolution conjointe adoptée la veille de l'investiture de Polk. Le Mexique fut indigné. L'inclusion dans les États-Unis exclut à jamais la possibilité de reconquérir la province perdue.

En outre, la frontière était contestée. Le Mexique prétendait que la frontière sud du Texas était le fleuve RIO NUECES, la frontière texane sous la domination mexicaine. Les Américains, ainsi que le nouveau président, affirmaient que la frontière du Texas était le fleuve RIO GRANDE. Le territoire situé entre les deux rivières fit l'objet d'âpres querelles entre les deux nations. Bientôt, il servirait de catalyseur à une guerre.

Le véritable objectif du président Polk était d'acquérir les riches ports de la Californie. Il envisageait un commerce lucratif avec l'Extrême-Orient qui tournerait autour de San Francisco et Monterey. La Grande-Bretagne avait aussi des vues sur le territoire, donc Polk pensait qu'il devait agir rapidement. Il a envoyé JOHN SLIDELL au Mexique avec une offre. Les États-Unis paieraient au Mexique une somme combinée de 30 millions de dollars pour la frontière texane du Rio Grande, le territoire du Nouveau-Mexique et la Californie.

Le gouvernement mexicain était furieux. Il n'était pas intéressé par la vente de ce précieux territoire. Au lieu de cela, ils ont émis la plus haute réprimande diplomatique. Ils ont même refusé de recevoir Slidell pour entendre son offre. Le président américain était enragé. Il a décidé de combattre le Mexique.

En juillet 1845, Polk ordonna au GENERAL ZACHARY TAYLOR de traverser le fleuve Nueces avec son commandement de 4 000 hommes. En apprenant le refus de Slidell, Polk a fait savoir que Taylor devait avancer ses troupes jusqu'au Rio Grande. Du point de vue du Mexique, les États-Unis avaient envahi leur territoire. Polk espérait défendre la zone contestée avec une force armée. Il savait aussi que toute



Le territoire contesté le long de la frontière entre le Texas et le Mexique est ombragé ci-dessus. La frontière de droite est le fleuve Nueces (la frontière reconnue par le Mexique) et celle de gauche est le Rio Grande (qui a été reconnu par les États-Unis).

⁵⁰ Cette œuvre de l'Association de l'Independence Hall est soumise à une licence de [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/29c.asp). L'ouvrage original est disponible à l'adresse suivante: <http://www.ushistory.org/us/29c.asp>.

attaque contre les troupes américaines pourrait donner l'élan qui manquait au Congrès pour déclarer la guerre. Assurément, en mai 1846, Polk reçut la nouvelle que l'armée mexicaine avait effectivement tiré sur les soldats de Taylor. Polk s'est présenté devant le Congrès le 11 mai et a déclaré que le Mexique avait envahi les États-Unis et avait "versé du sang américain sur le sol américain". Les Whigs ANTI-EXPANSIONNISTES avaient espéré éviter le conflit, mais la nouvelle de "l'attaque" était trop forte pour être ignorée. Le Congrès vota une déclaration de guerre à une majorité écrasante. Le président Polk eut sa guerre.

La guerre américano-mexicaine⁵¹

Lorsque la guerre a éclaté contre le Mexique en mai 1846, l'armée américaine ne comptait que 8 000 hommes, mais bientôt 60 000 volontaires ont rejoint leurs rangs. La NAVY AMÉRICAINE dominait la mer. Le gouvernement américain donnait un leadership stable et compétent. L'économie des États-Unis en expansion surpassait de loin celle de l'État mexicain naissant. Le moral était du côté américain. La guerre fut une déroute.



L'entrée du général Winfield Scott dans la ville de Mexico, le 14 septembre 1847, est représentée dans cette gravure de Carl Nebel.

Polk dirigeait la guerre depuis Washington, D.C. Il envoya une attaque sur 4 fronts au cœur du Mexique. JOHN FREMONT et STEPHEN KEARNY furent envoyés pour contrôler les terres convoitées de la CALIFORNIE et du NOUVEAU MEXIQUE. Fremont dirigea un groupe de Californiens zélés pour déclarer l'indépendance avant même que la nouvelle des hostilités n'atteigne l'Ouest. La "RÉPUBLIQUE DU DRAPEAU D'OURS" n'est pas prise au sérieux, mais Fremont et ses partisans se rendirent à Monterey pour capturer le PRESIDIO, ou fort.

En 1847, la Californie était en sécurité/sécurisée.



Le traité original de Guadalupe Hidalgo était imprimé sur deux colonnes, la traduction anglaise à gauche et la version espagnole à droite.

Entre-temps, Kearny a mené ses troupes à Santa Fe en août 1846, provoquant la fuite du gouverneur du Nouveau-Mexique. La ville a été prise sans aucune perte. Il fit bientôt marcher son armée vers l'ouest, à travers le désert, pour rejoindre Fremont en Californie. L'attaque du Mexique proprement dit fut laissée à deux autres commandants. Zachary Taylor traversa le Rio Grande avec ses troupes sur l'ordre de Polk. Il combattit les troupes de Santa Anna avec succès dans son avancée vers le cœur du Mexique. WINFIELD SCOTT donna le coup de grâce. Après avoir envahi le Mexique à Vera Cruz, les troupes de Scott ont marché jusqu'à la capitale, Mexico City. Tout ce qui restait à faire était de négocier les termes de la paix.

Chez eux, les Whigs du Nord se plaignaient amèrement de la guerre. Nombreux ont mis en doute les méthodes de Polk, les jugeant trompeuses et inconstitutionnelles. Les abolitionnistes craignaient à juste titre que les Sudistes tentent d'utiliser les terres nouvellement acquises pour étendre l'esclavage. Le sentiment anti-guerre a émergé en Nouvelle-Angleterre comme il l'avait fait lors de la guerre de 1812. L'écrivain Henry David Thoreau a été condamné à la prison pour avoir refusé de payer les taxes qu'il savait être utilisées pour financer l'effort de guerre. Son essai, la désobéissance civile, devint une norme de résistance pacifique pour les futurs militants.

⁵¹ Cette œuvre de l'Association de l'Independence Hall est soumise à une licence de [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/29d.asp). L'ouvrage original est disponible à l'adresse suivante: <http://www.ushistory.org/us/29d.asp>.

La GUERRE AMÉRICANO-MEXICAINE a été officiellement conclue par le TRAITÉ DE GUADALUPE-HIDALGO. Les États-Unis ont reçu le territoire texan contesté, ainsi que le territoire du NOUVEAU MEXIQUE et la CALIFORNIE. Le gouvernement mexicain a reçu 15 millions de dollars -la même somme que celle remise à la France pour le territoire de la Louisiane. L'armée américaine a remporté une grande victoire. Bien qu'elle ait subi 13 000 morts, l'armée a remporté tous les engagements de la guerre. Le Mexique a été privé de la moitié de son territoire et n'a pas été consolé par le règlement monétaire.

Analyser les frontières en expansion de l'Amérique

Article	Terres acquises auprès de qui	Personnes clés impliquées	Facteurs politiques et sociaux de l'annexion de ce territoire	Facteurs économiques de l'annexion de ce territoire
La République "Lone Star"				
54° 40' ou combattre				
Sang américain sur le sol américain ET La guerre américano-mexicaine				

Analyser les frontières en expansion de l'Amérique (complété)

Article	Terres acquises auprès de qui	Personnes clés impliquées	Facteurs politiques et sociaux de l'annexion de ce territoire	Facteurs économiques de l'annexion de ce territoire
La République "Lone Star"	-Bien que les Américains du Texas aient déclaré leur indépendance du Mexique et que le Mexique l'ait reconnu à contrecœur, les États-Unis n'ont d'abord pas annexé officiellement le Texas. Le président Jackson était préoccupé par la division politique qu'entraînerait l'ajout d'un autre état esclavagiste.	-Stephen Austin a conduit les colons américains au Texas et a tenté de négocier avec le gouvernement mexicain. -Santa Anna était le leader mexicain qui voulait que les Américains au Texas se conforment à la loi mexicaine. -Andrew Jackson était le président qui a décidé de ne pas annexer le Texas. -William Travis, Jim Bowie et Davy Crockett ont combattu et sont morts à Alamo, provoquant la colère des Américains et cultivant le soutien à l'indépendance du Texas. -Sam Houston a commandé les forces américaines qui ont vaincu les forces de Santa Anna et obtenu l'indépendance du Texas.	-Alors que le Mexique encourageait les colons américains au Texas, il exigeait qu'ils deviennent mexicains, ce qui signifiait qu'ils devaient être catholiques et ne pouvaient pas posséder d'esclaves. Les colons américains ne suivent pas ces exigences, ce qui provoque des tensions entre les colons américains et le [? - vide dans la version originale] -L'armée mexicaine a emprisonné Stephen Austin et a tué de nombreux Américains à Alamo. Cela a poussé les Américains, jusqu'au commandant Sam Houston, à se rendre au Texas pour combattre l'armée mexicaine (qu'ils ont finalement vaincue). -Les habitants de la Nouvelle-Angleterre (et le parti politique Whig) ont fait pression sur le président Jackson pour qu'il n'annexe pas le Texas afin qu'il n'y ait pas un autre état esclavagiste ajouté à l'union.	-Les colons américains au Texas détenaient des esclaves et étaient des agriculteurs, créant ainsi une zone économiquement prospère au Texas.
54° 40' ou combattre	-Le territoire de l'Oregon (les États modernes de l'Oregon, de l'Idaho	-James K Polk était le président qui a négocié l'obtention du territoire américain	-Le territoire a été partagé entre la Grande-Bretagne et les États-Unis, mais les colons américains qui l'ont parcouru	-La vallée Willamette en Oregon était luxuriante et a attiré de nombreux colons

	et de Washington) a été gagné par l'Amérique dans le cadre d'un compromis avec la Grande-Bretagne (l'Amérique a obtenu le territoire situé au sud du 49e parallèle et la Grande-Bretagne celui situé au nord).	pour les États-Unis. -Des colons américains, menés par des missionnaires, ont colonisé les terres du territoire de l'Oregon.	en empruntant la piste de l'Oregon étaient 6 fois plus nombreux que les Britanniques. -James K Polk s'est présenté à la présidence contre Henry Clay en soutenant l'expansion américaine sous l'idée de la "Destinée manifeste", et a gagné grâce à cela, prouvant que le peuple américain voulait que les frontières américaines s'étendent vers l'ouest.	intéressés par l'agriculture.
Sang américain sur le sol américain ET La guerre américano-mexicaine	Le Texas, la Californie et le Nouveau-Mexique ont été achetés au Mexique pour 15 millions de dollars dans le traité mettant fin à la guerre.	-James Polk était le président, et il a poussé à l'expansion pour des raisons économiques et pour que l'Amérique ait plus de contrôle que les autres pays. -Santa Anna était le leader mexicain qui ne voulait pas abandonner les terres sous contrôle mexicain. -John Frémont et Stephen Kearny ont dirigé les troupes américaines en Californie et au Nouveau-Mexique. -Zachary Taylor a dirigé les troupes américaines au Texas.	-La Grande-Bretagne ayant également les yeux rivés sur le territoire californien, l'Amérique voulait s'en assurer. -Les forces américaines (armée et marine) étaient largement supérieures en nombre aux forces mexicaines - ce serait une victoire facile pour les États-Unis.	-L'obtention de ports en Californie signifierait l'accès à un commerce lucratif avec d'autres pays.

Sujet deux : Croissance et réforme (7.1.1-5; 7.3.3; 7.5.1; 7.5.2; 7.6.1-4; 7.7.1; 711.1-3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves étudient une période de changement et de développement rapides, notamment l'immigration, l'industrialisation, les droits des femmes et les mouvements de réforme, afin de mieux comprendre l'impact des changements politiques, sociaux et économiques sur l'identité d'une nation.

Durée suggérée de la séquence : 17 séances

Utiliser ce modèle d'activité:

- [Immigration et croissance de villes urbaines](#)
- [Que signifie être égal ?](#)
- [Une économie divisée](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Pourquoi les gens ont-ils immigré et migré aux États-Unis pendant cette période ? Comment ce mouvement a-t-il affecté la société ?
- Comment les immigrants ont-ils influencé la croissance de l'industrie aux États-Unis ?
- Quelles sont les limitations légales auxquelles les femmes sont confrontées au 19e siècle ?
- Quels sont les droits revendiqués par les femmes au 19e siècle ?
- Quelles actions les femmes ont-elles entreprises pour obtenir des droits ?
- Comment le mouvement pour les droits des femmes a-t-il influencé le changement dans la société ?
- Que signifie être égal ?
- Quelles étaient les différences économiques et sociales entre le Nord et le Sud ?
- Quelles sont les différences économiques régionales en Amérique, et pourquoi l'économie américaine est-elle divisée ?
- Comment les économies divisées du Nord et du Sud ont-elles influencé l'identité de la nation ?

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

- Les élèves analyseront l'immigration irlandaise et allemande aux États-Unis en utilisant le tableau [L'immigration aux États-Unis 1840-1860](#).
- Les élèves dresseront la liste des limitations légales auxquelles les femmes ont été confrontées au 19e siècle en utilisant le tableau [Limitations légales des femmes au 19ème siècle](#).
- Les élèves rédigeront un paragraphe représentant l'opinion d'une femme du début du 19e siècle sur les droits civils et sociaux.
- Les élèves expliqueront comment la Déclaration des sentiments de la Convention de Seneca Falls a permis de prendre conscience des besoins des femmes au 19e siècle.
- Les élèves utiliseront leurs connaissances du mouvement pour les droits des femmes du 19e siècle pour construire un argument répondant à la question "que signifie être égal ?".
- Les élèves rédigeront un paragraphe sur les différences économiques et sociales entre le Nord et le Sud.

- Les élèves écriront un paragraphe dans lequel ils répondront à la question suivante : En quoi l'économie de chaque région était-elle différente, et pourquoi l'économie de l'Amérique était-elle divisée ?
- Les élèves répondront à la question sous forme de rédaction : Comment l'économie divisée de l'Amérique a-t-elle eu un impact sur l'identité de la nation ?

Grade 7 : Fiche pédagogique: L'immigration et la croissance des villes

Unité quatre: Expansion et conflit, Sujet deux: Croissance et réforme

Objectif de la séquence: Les élèves analysent l'impact social, politique et économique de la croissance industrielle rapide aux États-Unis et explorent les causes et les effets de l'immigration.

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Matériel: [L'immigration aux États-Unis, 1820-1860](#) ; [Principales sources d'immigration aux États-Unis, 1841-1860](#) ; [Immigrants entrant dans les ports américains, 1846-1855](#) ; [Composition de l'immigration, 1840-1860](#) ; [Immigration irlandaise et allemande](#) ; Tableau de l'immigration aux États-Unis, 1840-1860 ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Quitter l'Europe : Une nouvelle vie aux États-Unis - Motivations et aspirations, Bibliothèque publique numérique d'Amérique](#) ; [Quitter l'Europe - Une nouvelle vie aux États-Unis - Tableau de notes](#) ([vierge](#) et [complété](#)) ; [L'immigration : Les défis des nouveaux Américains](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Aujourd'hui, nous allons commencer une activité qui nous permettra d'étudier l'immigration au début du 19ème siècle. À la fin de cette activité, nous répondrons à la question suivante : pourquoi les immigrants sont-ils venus aux États-Unis ? Tout au long de ce travail, nous répondrons à quatre questions complémentaires qui nous aideront à comprendre pourquoi les immigrants sont venus aux États-Unis. Notre première question complémentaire est la suivante : quels sont les Européens qui ont le plus souvent immigré aux États-Unis ?"
2. Donner aux élèves une copie des quatre tableaux ci-dessous ou les placer au tableau pour qu'ils les examinent (Sources A).
 - a. [L'immigration aux États-Unis, 1820-1860](#)
 - b. [Immigrants entrant dans les ports américains, 1846-1855](#)
 - c. [Immigrants entering American Ports, 1846-1855](#)
 - d. [Composition de l'immigration, 1840-1860](#)
2. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire pour analyser les statistiques d'immigration dans les tableaux, puis discuter les questions suivantes :
 - a. Quels sont les trois groupes qui ont immigré aux États-Unis en plus grand nombre ?
 - b. Quelle année a connu le plus grand nombre d'immigrants arrivant aux États-Unis ? Pourquoi ?
 - c. Quelles sont les deux villes portuaires qui ont vu le plus grand nombre d'immigrants entrer aux États-Unis ? Pourquoi ? (Demander aux élèves de faire des déductions sur les raisons pour lesquelles ces deux villes ont accueilli le plus grand nombre d'immigrants.)
 - d. Pourquoi y avait-il un si grand nombre d'immigrants sans papiers ou " non spécifiés " entrant aux États-Unis entre 1841 et 1860 ?
 - e. Qu'est-ce qui pourrait avoir causé le déclin rapide des immigrants entrant aux États-Unis entre 1851 et 1860 ?
3. Après que les élèves ont examiné les statistiques sur l'immigration, organiser une discussion en classe pour vérifier les réponses aux questions. Voici quelques questions directrices pour faciliter la discussion :

Revenir à [Grade 7 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

- a. Quels sont les Européens qui ont le plus souvent immigré aux États-Unis ?
 - b. Pourquoi certains groupes énumérés dans les tableaux étaient-ils plus susceptibles d'avoir immigré aux États-Unis que les autres Européens ?
 - c. Pourquoi certaines villes auraient-elles un plus grand nombre d'immigrants que d'autres ?
 - d. Quels sont les liens entre la date d'arrivée des immigrants aux États-Unis et les événements historiques survenus dans ce pays au cours de la même période ?
4. Les élèves cherchent à répondre à la première question complémentaire (quels sont les Européens qui ont le plus souvent immigré aux États-Unis ?).
 - a. Les élèves devraient se concentrer sur le nombre d'immigrants venus aux États-Unis au milieu du 19^e siècle, sur leur lieu d'arrivée, sur les raisons pour lesquelles certains groupes ont immigré aux États-Unis et sur ce qu'ils espéraient obtenir en arrivant.
 - b. Les idées clés que les élèves devraient aborder sont les suivantes : qui a immigré aux États-Unis, quand et pourquoi ils sont venus aux États-Unis, et où ils ont déménagé après leur entrée aux États-Unis.
 - c. En outre, les élèves devraient se concentrer sur ce qui a poussé différents groupes à se déplacer à l'intérieur des États-Unis.
 5. Dire : “Nous allons maintenant nous efforcer de répondre à notre prochaine question complémentaire : pourquoi certains groupes étaient-ils plus susceptibles d'immigrer aux États-Unis que d'autres Européens ?”
 6. Attribuer aux élèves un partenaire selon une routine établie en classe.
 7. Donner aux élèves l'accès à [Immigration irlandaise et allemande](#). (Source B)
 8. Demander aux élèves de lire [Immigration irlandaise et allemande](#) avec leur partenaire. Laisser aux élèves un temps raisonnable pour lire leur texte (12 à 15 minutes). Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire certaines des idées principales du texte qui illustrent les causes et les effets de l'immigration irlandaise et allemande.
 9. Une fois que les élèves ont lu le document, demander aux élèves de travailler en petits groupes et de compléter le tableau [L'immigration aux États-Unis, 1840-1860](#). Donner aux élèves au moins 10 minutes pour compléter le tableau.
 10. Une fois que les élèves ont complété le tableau, organiser une discussion en classe avec les élèves pour revoir, compléter, modifier ou ajouter des informations supplémentaires au tableau [L'immigration aux États-Unis, 1840-1860](#).
 11. Pour les élèves qui cherchent à répondre à la deuxième question complémentaire, voir le tableau complété [L'immigration aux États-Unis, 1840-1860](#).
 12. Dire : “Nous allons maintenant nous efforcer de répondre à notre prochaine question complémentaire : pourquoi les gens ont-ils immigré et migré aux États-Unis au cours de cette période ? Comment ce mouvement a-t-il affecté la société ?”
 13. Diviser les élèves en petits groupes de 2 à 3 élèves par groupe.
 14. Donner à chaque groupe l'accès aux sources du texte : [Quitter l'Europe : Une nouvelle vie aux États-Unis - Motivations et aspirations, Bibliothèque publique numérique d'Amérique](#). (Source C) (les élèves doivent se concentrer uniquement sur les motivations et les aspirations).
 15. Demander aux élèves de lire le document et de résumer les raisons pour lesquelles les immigrants sont venus aux États-Unis et ce qui a poussé les Européens à quitter leur pays.

16. Après que les élèves ont examiné le texte, leur donner l'occasion d'en discuter afin de mieux comprendre pourquoi les immigrants ont quitté leur pays et se sont installés aux États-Unis. Au cours de la discussion de groupe, donner aux élèves des questions directrices qui mettent l'accent sur les idées clés exprimées dans le texte. Les questions directrices possibles sont les suivantes :
 - a. Quelles ont été les raisons qui ont poussé plus de 30 millions de personnes à laisser leurs proches derrière elles ?
 - b. Qu'est-ce qui a poussé de nombreux immigrés à fuir l'Europe (le chômage et la hausse des prix des biens et services, la libération des persécutions politiques et sociales ou la révolution) ?
 - c. Quels liens existent entre l'augmentation de l'immigration et la révolution industrielle aux États-Unis ?
 - d. Comment ces immigrants ont-ils aidé ou entravé la croissance de l'industrie aux États-Unis ?
17. Encourager les élèves à examiner le texte au fur et à mesure de leur lecture pour trouver des preuves des raisons pour lesquelles les immigrants sont venus aux États-Unis. Demander aux élèves de compléter le tableau de notes [Quitter l'Europe -Une nouvelle vie aux États-Unis](#) en suivant les étapes suivantes (un échantillon du tableau de notes est inclus ci-dessous) :
 - a. Dans la colonne de droite, noter les idées et les détails importants du texte, tels que les raisons pour lesquelles les immigrants se sont installés aux États-Unis, les forces qui attirent les Européens en Amérique, les facteurs qui ont poussé les gens à prendre la décision finale de partir, le chômage en Europe et les différentes conditions de vie dans chaque pays.
 - b. Dans la colonne de gauche, écrire vos propres pensées et réponses, vos questions, vos préoccupations, vos confusions, vos réactions personnelles et toute réflexion sur la signification de l'information.
18. Pour connaître les réponses des élèves à la troisième question de soutien, consulter le tableau de notes [Quitter l'Europe -Une nouvelle vie aux États-Unis](#).
19. Dire : "Nous allons maintenant nous efforcer de répondre à notre prochaine question complémentaire : Quels sont les problèmes et les défis les plus courants auxquels les immigrants ont été confrontés lorsqu'ils se sont installés aux États-Unis ?"
20. Donner aux élèves l'accès à [L'immigration : Les défis des nouveaux Américains](#). (Source D). Demander aux élèves de lire uniquement "Challenges : Les "Know Nothings" et l'immigration pendant la période antebellum " et " Défis : L'immigration dans une Amérique en voie d'industrialisation". (pg 1-13)
21. Encourager les élèves à lire, examiner et annoter le texte au fur et à mesure qu'ils en parcourent le contenu pour trouver des preuves des raisons pour lesquelles les immigrants sont venus aux États-Unis, des défis qu'ils ont dû relever à leur arrivée, et résumer les problèmes que les immigrants ont rencontrés aux États-Unis. Laisser aux élèves un temps raisonnable pour analyser le texte (18 à 20 minutes).
22. Organiser une discussion en classe avec les élèves et discuter des types de difficultés rencontrées par les immigrants lorsqu'ils s'installent aux États-Unis. Les questions directrices possibles sont les suivantes :
 - a. Quels étaient les trois problèmes les plus courants auxquels les immigrants irlandais, allemands, chinois et italiens étaient confrontés aux États-Unis ?
 - b. Quel type de discrimination économique les immigrants ont-ils subi ?
 - c. Pourquoi les immigrants ne parvenaient-ils pas à trouver un emploi ?
 - d. Qui étaient les Know Nothings ?
 - e. Quels types de problèmes politiques et religieux les immigrants ont-ils rencontrés aux États-Unis ?

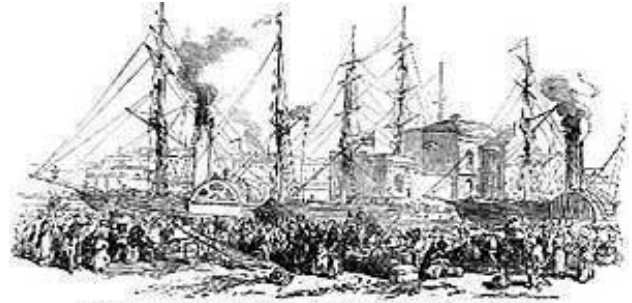
23. Ce que l'on recherche dans la discussion des élèves :
- Les élèves devraient se concentrer sur les défis politiques, économiques et religieux auxquels les immigrants ont été confrontés en arrivant aux États-Unis, tels que le lieu de résidence, la discrimination économique dans l'emploi et la discrimination anticatholique dans le Nord.
 - Les élèves doivent aborder les questions suivantes : qui a immigré aux États-Unis, quand et pourquoi ils sont venus aux États-Unis, et où ils ont déménagé après leur entrée aux États-Unis ?
 - En outre, d'autres idées clés sur lesquelles les élèves devraient se concentrer en lisant le texte incluent qui étaient les "Know Nothings", quelles étaient les principales différences entre les immigrants allemands et irlandais venant aux États-Unis, et pourquoi les Américains vivant aux États-Unis étaient prudents quant à l'acceptation des immigrants dans la société.
24. Les élèves concluront cette activité pédagogique par une activité de performance sommative. Tout au long de cette activité pédagogique, les élèves ont exploré les schémas de migration, d'immigration et d'utilisation des terres qui ont influencé le développement culturel des États-Unis au 19^e siècle ; ces informations seront une partie essentielle d'un essai bien développé. Avant l'activité d'évaluation sommative, il peut être utile pour les élèves de revoir les sources données et les tableaux créés lors des activités d'évaluation formative. Cela devrait aider à développer leurs interprétations et à mettre en évidence les exemples et les détails appropriés pour étayer leur rédaction.
25. Inviter l'élève à : À l'aide des sources et de vos connaissances de l'histoire des États-Unis, écrire un essai qui compare et met en opposition les raisons pour lesquelles les Européens ont immigré et migré aux États-Unis pendant l'ère de la réforme. Comment ce mouvement a-t-il influencé les paysages religieux, politique, économique et culturel des États-Unis ?
26. Noter les rédactions des élèves en utilisant [la grille d'évaluation -Contenu et problématiques de l'examen LEAP 2025](#) et les indicateurs suivants:
- Notes pour l'évaluation: a. Les réponses des élèves doivent faire référence à et donner des informations détaillées sur :
 - Quels sont les groupes qui ont émigré aux États-Unis en plus grand nombre ?
 - Les raisons pour lesquelles les immigrants ont émigré aux États-Unis - des exemples spécifiques pourraient inclure la fuite des difficultés économiques en Europe, la grande famine des pommes de terre, les persécutions religieuses, la diffusion culturelle, de meilleures opportunités économiques aux États-Unis, des terres moins chères, la possibilité de monter dans l'échelle sociale et la révolution dans le pays d'origine.
 - Comment les immigrants ont apporté leur religion avec eux, notamment les catholiques irlandais et les protestants allemands
 - Impact des immigrants sur les villes, notamment l'augmentation de la population, la multiplication des maladies et la croissance rapide des usines.
 - Les défis auxquels les immigrants sont confrontés lorsqu'ils s'installent aux États-Unis, notamment l'impact politique avec la formation des Know Nothings et la discrimination accrue à l'égard des catholiques irlandais et des autres immigrants.
 - Une réponse forte :
 - Référence les documents de manière appropriée

- Les immigrants irlandais et allemands étaient plus susceptibles de venir aux États-Unis que les autres Européens. (Source A)
- La plupart des immigrants européens sont venus aux États-Unis pour échapper aux persécutions politiques dans leur pays et pour bénéficier de meilleures opportunités économiques aux États-Unis. (Source B)
- "Plus de deux millions d'Irlandais ont finalement migré vers les États-Unis, cherchant à fuir leur pays dévasté."
- "Au cours de la décennie de 1845 à 1855, plus d'un million d'Allemands ont fui vers les États-Unis pour échapper aux difficultés économiques. Ils cherchaient également à échapper aux troubles politiques causés par les émeutes, la rébellion et finalement une révolution en 1848."
- "Des partis politiques "nativistes" sont apparus presque du jour au lendemain. Le plus influent de ces partis, les Know Nothings, était anti-catholique et voulait prolonger le temps nécessaire aux immigrants pour devenir citoyens et électeurs."
- Les Européens qui ont immigré aux États-Unis l'ont fait parce qu'ils voulaient pouvoir donner une meilleure vie et plus d'opportunités à leurs familles aux États-Unis. (Source C)
 - "Lorsque la construction de voies ferrées s'est développée à un rythme rapide et que des compagnies de chemin de fer très compétitives se sont battues pour obtenir une bonne position sur le marché, il est devenu plus facile et moins cher pour les colons de se déplacer vers l'intérieur des terres et de peupler les territoires nouvellement ouverts."
 - " En plus des forces qui ont attiré les Européens en Amérique, il y avait aussi des facteurs qui ont poussé les gens à prendre la décision finale de partir. Dans la plupart des pays européens, la révolution industrielle n'avait pas seulement changé la vie économique... De nombreuses familles d'agriculteurs ne pouvaient plus gagner leur vie."
 - "Les gens quittaient la campagne pour les zones urbaines en pleine expansion, où ils espéraient trouver un emploi dans les usines nouvellement créées. Les chaînes de production bon marché des usines signifiaient que les artisans comme les tailleurs ou les forgerons ne pouvaient plus suivre et se retrouvaient au chômage."
- La plupart des immigrants européens ont subi des discriminations politiques, économiques et religieuses lorsqu'ils se sont installés aux États-Unis. (Source D)
 - "Les Know-Nothings croyaient que les Américains de naissance étaient supérieurs aux groupes d'immigrants nouvellement arrivés sur la base du fait que les immigrants irlandais et allemands avaient tendance à être plus pauvres et catholiques, ce que les Know-Nothings considéraient comme des traits d'arriération culturelle et économique."
 - "Les histoires de ruée vers l'or dans l'Ouest américain ont attiré des milliers d'immigrants chinois en Amérique du Nord à partir des années 1850, alors que l'immigration irlandaise atteignait son apogée dans l'Est. Comme des milliers d'Américains déçus, ils ont découvert que leurs opportunités n'étaient pas aussi brillantes que l'or qu'ils cherchaient."

- Applique les preuves données ainsi que des informations supplémentaires sur la révolution industrielle et l'immigration.
 - Avant de réaliser cette activité, les élèves devraient avoir une certaine compréhension des causes et des effets de la révolution industrielle en Europe et aux États-Unis.

Immigration irlandaise et allemande⁵²

Au milieu de la moitié du dix-neuvième siècle, plus de la moitié de la population de l'IRLANDE a émigré aux États-Unis. Il en va de même pour un nombre égal d'ALLEMANDS. La plupart d'entre eux sont venus en raison de troubles civils, d'un chômage sévère ou de difficultés presque inconcevables dans leur pays. Cette vague d'immigration a touché presque toutes les villes et presque tous les habitants des États-Unis. De 1820 à 1870, plus de sept millions et demi d'immigrants sont arrivés aux États-Unis, soit plus que la population totale du pays en 1810. La quasi-totalité d'entre eux venaient d'Europe du Nord et de l'Ouest - environ un tiers d'Irlande et près d'un tiers d'Allemagne. Les entreprises naissantes étaient capables d'absorber tous ceux qui voulaient travailler. Les immigrants ont construit des canaux et des chemins de fer. Ils se sont impliqués dans presque toutes les entreprises à forte intensité de main-d'œuvre du pays. Une grande partie du pays a été construite sur leurs dos.



DEPARTURE OF THE "SOMERSET" AND "ADRIAN" STEAMERS, WITH EMIGRANTS ON BOARD, FOR LIVERPOOL.

à
Illustrated London News Des bateaux à vapeur transportaient des émigrants irlandais jusqu'à Liverpool où commençait leur voyage transatlantique.

Lettre au London Times d'un immigrant irlandais en Amérique, 1850

Je suis extrêmement content de venir dans ce pays de cocagne. À mon arrivée, j'ai acheté 120 acres de terrain à 5 \$ l'acre. Vous devez garder à l'esprit que j'ai acheté le terrain, et c'est pour moi et le mien un "domaine pour toujours", avec un propriétaire, un agent ou un percepteur pour me troubler. Je conseillerais à tous mes amis de quitter l'Irlande, le pays qui m'est le plus cher ; tant qu'ils y resteront, ils seront dans l'esclavage et la misère.

Ce pour quoi vous travaillez est adouci par le contentement et le bonheur ; il n'y a pas d'échec dans la récolte de pommes de terre, et vous pouvez cultiver toutes les cultures que vous souhaitez, sans fumier la terre pendant la vie. Vous n'avez pas à vous soucier de vous nourrir jusqu'à ce que vous vouliez en faire du bacon.

Je frémis quand je pense que la famine sévit à un tel point dans la pauvre Irlande. Après avoir ravitaillé toute la population de l'Amérique, il nous resterait autant de blé et de vivres qui approvisionneraient le monde qu'il nous resterait de blé et de vivres pour approvisionner le monde, car il n'y a pas de limite à la culture ni de fin à la terre. Ici, le plus méchant des ouvriers mange du bœuf et du mouton, avec du pain, du bacon, du thé, du café, du sucre et même des tartes, toute l'année - chaque jour ici est aussi bon que le jour de Noël en Irlande.

Lettre au *London Times* d'un immigrant irlandais en Amérique, 1850

Je suis extrêmement heureux d'arriver dans ce pays d'abondance. À mon arrivée, j'ai acheté 120 acres de terrain à 5 \$ l'acre. Vous devez garder à l'esprit que j'ai acheté le terrain, et qu'il est pour moi et les miens un "domaine pour toujours" sans propriétaire, agent ou collecteur d'impôts pour me déranger. Je conseillerais à tous mes amis de quitter l'Irlande - le pays qui m'est le plus cher ; tant qu'ils y resteront, ils seront dans la servitude et la misère. Ce pour quoi vous travaillez est adouci par le contentement et le bonheur ; il n'y a pas d'échec dans la récolte de pommes de terre, et vous pouvez faire pousser toutes les cultures que vous souhaitez, sans avoir à fertiliser la terre pendant toute la vie. Vous n'avez pas à vous soucier de nourrir les cochons, mais laissez-les dans les bois et ils se nourriront d'eux-mêmes, jusqu'à ce que vous vouliez en faire du lard.

Je frémis quand je pense que la famine prévaut à ce point dans la pauvre Irlande. Après avoir approvisionné toute la population de l'Amérique, il nous resterait autant de maïs et de provisions pour approvisionner le monde entier, car il n'y a pas de limite à la culture ni

⁵² Cette œuvre de l'Independence Hall Association est soumise à une licence de type [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). L'ouvrage original est disponible à l'adresse suivante : <http://www.ushistory.org/us/25f.asp>.

de fin à la terre. Ici, le plus misérable ouvrier a du bœuf et du mouton, avec du pain, du lard, du thé, du café, du sucre et même des tartes, toute l'année - chaque jour ici est aussi bon que le jour de Noël en Irlande.



Le sentiment anti-irlandais imprégnait les États-Unis pendant la révolution industrielle. Les préjugés affichés dans des publicités comme celle-ci conduisaient parfois à des explosions de violence.

En Irlande, près de la moitié de la population vivait dans des fermes qui produisaient peu de revenus. En raison de leur pauvreté, la plupart des Irlandais dépendaient des pommes de terre pour se nourrir. Lorsque cette culture a échoué trois années de suite, cela a entraîné une grande FAMINE aux conséquences épouvantables. Plus de 750 000 personnes sont mortes de faim. Plus de deux millions d'Irlandais ont finalement émigré aux États-Unis pour échapper à la désolation de leur pays. Appauvris, les Irlandais ne pouvaient pas acheter de terres. Ils se sont donc regroupés dans les villes où ils ont débarqué, presque tous dans le nord-est des États-Unis. Aujourd'hui, la population irlandaise ne représente que la moitié de celle du début des années 1840. Il y a désormais plus d'Américains irlandais que de ressortissants irlandais.

Au cours de la décennie de 1845 à 1855, plus d'un million d'Allemands ont fui vers les États-Unis pour échapper aux difficultés économiques. Ils cherchent également à échapper aux troubles politiques causés par les émeutes, les rébellions et finalement la révolution de 1848. Les Allemands n'ont guère le choix : peu d'autres pays que les États-Unis autorisent l'immigration allemande. Contrairement aux Irlandais, de nombreux Allemands avaient suffisamment d'argent pour se rendre dans le Midwest à la recherche de terres agricoles et de travail. Les plus grandes colonies d'Allemands se trouvaient à New York, Baltimore, Cincinnati, St. Louis et Milwaukee.

Avec l'arrivée massive d'Allemands et d'Irlandais en Amérique, l'hostilité à leur égard éclate. Une partie de la raison de cette opposition est religieuse. Tous les Irlandais et beaucoup d'Allemands sont catholiques romains. Une partie de l'opposition est politique. La plupart des immigrants vivant dans les villes sont devenus démocrates parce que le parti se concentre sur les besoins des roturiers. Une partie de l'opposition s'est produite parce que les Américains occupant des emplois mal payés étaient menacés et parfois remplacés par des groupes prêts à travailler pour presque rien afin de survivre. Des pancartes portant l'inscription NINA - "NO IRISH NEED APPLY" - apparaissent dans tout le pays.

Des émeutes ethniques et anti catholiques se sont produites dans de nombreuses villes du Nord, la plus importante ayant eu lieu à Philadelphie en 1844, pendant une période de dépression économique. Protestants, catholiques et milices locales se sont battus dans les rues. 16 personnes ont été tuées, des dizaines ont

Revenir à [Grade 7 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



Le programme du parti Know Nothing comprenait l'abrogation de toutes les lois de naturalisation et l'interdiction pour les immigrants d'occuper des fonctions publiques.

été blessées et plus de 40 bâtiments ont été démolis. Des partis politiques "NATIVISTES" sont apparus presque du jour au lendemain. Le plus influent de ces partis, le KNOW NOTHING, était anti catholique et voulait prolonger le temps nécessaire aux immigrants pour devenir citoyens et électeurs. Il voulait également empêcher les personnes nées à l'étranger d'occuper des fonctions publiques. La reprise économique après la dépression de 1844 a réduit le nombre d'affrontements sérieux pendant un certain temps, car le pays semblait pouvoir utiliser toute la main-d'œuvre qu'il pouvait obtenir.

Mais le NATIVISME est revenu dans les années 1850 avec une vengeance. Lors des élections de 1854, les nativistes ont pris le contrôle des gouvernements des États du Massachusetts, du Connecticut, du Rhode Island, du New Hampshire et de la Californie. Ils ont remporté les élections dans le Maryland et le Kentucky et ont obtenu 45 % des votes dans 5 autres États. En 1856, Millard Fillmore a été le candidat du parti américain à la présidence et a claironné des thèmes anti-immigrants. Le nativisme a provoqué de nombreuses divisions dans le paysage politique, et les Républicains, sans plateforme ni politique à ce sujet, en ont profité pour remporter l'élection de 1860, qui a été source de divisions.

L'immigration aux États-Unis, 1840-1860

Groupes	Allemand	Irlandais
Qui ? (Quels groupes de personnes ont migré) Exemple : Catholiques irlandais/protestants allemands		
Quoi ? (Qu'espéraient-ils faire ou atteindre en venant aux États-Unis)		
Quand ? (Quand chaque groupe est-il venu aux États-Unis)		
Où ? (Où les Allemands et les Irlandais se sont-ils installés/déplacés)		
Pourquoi ? (Pourquoi les Allemands et les Irlandais voulaient-ils quitter leur pays ?)		

L'immigration aux États-Unis, 1840-1860 (complété)

Groupes	Allemand	Irlandais
Qui ? (Quels groupes de personnes ont migré) Exemple : Catholiques irlandais/protestants allemands	La plupart des Allemands étaient catholiques, mais pas tous, et étaient des agriculteurs qui cherchaient à échapper aux difficultés économiques.	Principalement des agriculteurs pauvres qui vivaient dans des zones rurales, catholiques romains.
Quoi ? (Qu'espéraient-ils faire ou atteindre en venant aux États-Unis)	Beaucoup d'Allemands avaient de l'argent lorsqu'ils ont immigré, alors certains cherchaient des terres agricoles à acheter, ou un autre travail.	Trouver du travail et se nourrir
Quand ? (Quand chaque groupe est-il venu aux États-Unis)	1845-1855	1820-1870
Où ? (Où les Allemands et les Irlandais se sont-ils installés/déplacés)	Les plus grandes colonies allemandes se trouvaient à New York, Baltimore, Cincinnati, St. Louis et Milwaukee.	La plupart des Irlandais se sont rassemblés dans les villes où ils ont débarqué dans le nord-est des États-Unis.
Pourquoi ? (Pourquoi les Allemands et les Irlandais voulaient-ils quitter leur pays ?)	Pour échapper aux difficultés économiques et aux troubles politiques causés par les émeutes, la rébellion et finalement la révolution de 1848.	Pour échapper à la famine et à la famine des pommes de terre

Quitter l'Europe -Une nouvelle vie aux États-Unis -Tableau de notes

Mots/phrases inconnus	Idées principales/informations importantes
Commentaires/Questions	
Résumé	

Quitter l'Europe -Une nouvelle vie aux États-Unis -Tableau de notes (complété)

Mots/phrases inconnus	Idées principales/informations importantes
révolutionnaires libéral pogroms	<ul style="list-style-type: none"> • ont quitté l'Europe parce qu'ils ne trouvaient pas d'emploi • les prix des biens/services en Europe ont continué à augmenter • voulaient une meilleure vie pour leurs familles • ont entendu parler des emplois disponibles aux États-Unis • ont entendu dire que même les gens ordinaires pouvaient devenir riches • ils voulaient la liberté politique et sociale • la guerre et la famine dans leur pays d'origine • les chemins de fer ont ouvert l'Ouest au peuplement • les usines avaient besoin de travailleurs • ils faisaient généralement les travaux les plus bas • les immigrants ont rendu les villes plus surpeuplées • Les Américains n'aimaient pas qu'ils prennent des emplois
Commentaires/Questions	
Quelle est la différence entre les immigrants et les émigrants ? Pourquoi étaient-ils méchants envers les personnes d'autres religions ? Les gens qui viennent en Amérique aujourd'hui font encore des emplois inférieurs la plupart du temps.	
Résumé	
<p>Les immigrants sont venus aux États-Unis pour de nombreuses raisons. Dans leur pays d'origine, il y avait de nombreux problèmes. Il n'y avait pas assez d'emplois pour le grand nombre de personnes présentes. Les prix des choses dont les gens avaient besoin ne cessaient d'augmenter, et les famines faisaient qu'il n'y avait pas assez de nourriture. Certaines personnes étaient maltraitées à cause de leur religion et elles voulaient s'en éloigner. Les chemins de fer ont aidé les Allemands à se déplacer vers l'Ouest pour trouver de nouvelles terres agricoles. L'augmentation du nombre d'usines a donné du travail aux Irlandais qui vivaient dans les villes.</p>	

Grade 7 : Fiche pédagogique: Que signifie être égal ?⁵³

Unité quatre: Expansion et conflit, Sujet deux : Croissance et réforme

Objectif de la séquence : Les élèves étudient les sources primaires et secondaires du mouvement pour les droits des femmes afin d'approfondir l'expansion des droits et libertés individuels au 19^e siècle, et la façon dont les citoyens peuvent influencer le changement dans une société démocratique. Les élèves utiliseront l'exemple du mouvement des droits des femmes pour déterminer comment l'accroissement des droits et des libertés à un plus grand nombre de groupes sociaux a un impact sur l'identité d'une nation.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Matériel : [Description par William Blackstone des droits du mariage de fait en common law](#) ; [La description du rôle de la femme dans le mariage par Alexis de Tocqueville](#) ; Limitations légales des femmes au 19^{ème} siècle ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Lettre de Sarah M. Grimké à Mary S. Parker](#) ; [Passage de Harriet Hanson Robinson décrivant la grève de l'usine de Lowell](#) ; [Annonce d'un journal de la première convention sur les droits des femmes à Seneca Falls \(New York\)](#) ; [Discours d'Elizabeth Cady Stanton à la convention de Seneca Falls](#) ; [La Déclaration des sentiments de la Convention de Seneca Falls](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : “Comme nous l'avons appris plus tôt en discutant de l'immigration, le tournant du 19^{ème} siècle a entraîné de nombreux changements sociaux pour les Américains et a eu un impact sur l'identité de la nation en élargissant la définition de l'Américain. Au fur et à mesure que l'identité de la nation évoluait, des groupes sociaux tels que les femmes ont cherché à étendre leurs droits et leurs libertés. À ce moment-là en Amérique, seuls les hommes blancs étaient autorisés à voter et à posséder des biens, ce qui était considéré comme la voie vers la richesse et l'influence. Dans les années 1790, certains états ont commencé à accorder le droit de vote aux hommes blancs plus pauvres qui ne possédaient pas de biens, ce qui a permis d'accroître leur influence. Les femmes et les personnes de couleur étaient inégales aux yeux de la loi. Nous allons explorer les façons dont les citoyens peuvent influencer le changement dans une société et étendre leurs droits et libertés en étudiant le mouvement des droits des femmes au début du 19^e siècle. À la fin de cette tâche, nous répondrons à la question essentielle : que signifie être égal ?”
2. Présenter la première question complémentaire aux élèves : “Quelles sont les limitations légales auxquelles les femmes sont confrontées au 19^e siècle ?”
3. Donner aux élèves l'accès au [Description par William Blackstone des droits du mariage de fait en common law](#) et [La description du rôle de la femme dans le mariage par Alexis de Tocqueville](#).
4. Lire chaque source à haute voix avec les élèves qui suivent. Encourager les élèves à souligner les preuves qui traitent des droits légaux des femmes en matière de mariage, de propriété et de contrats.
5. Donner aux élèves une copie vierge du tableau [Limitations légales des femmes au 19^{ème} siècle](#).
6. Répartir les élèves en binômes selon une routine établie en classe.

⁵³ This task is adapted from the [What Does It Mean to Be Equal?](#) 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.

7. Avec leurs partenaires, demander aux élèves de compléter les deux premières colonnes du tableau en notant dans chaque texte les preuves qui soulignent les limitations légales des femmes dans les institutions sociétales du mariage, de la propriété et des contrats.
8. Une fois les deux premières colonnes du tableau complétées, engager les élèves dans une discussion en classe entière sur les limitations légales des femmes. Les questions de discussion possibles sont les suivantes :
 - a. Que veut dire Blackstone par "Dans le mariage, le mari et la femme sont une seule personne en droit." ?
 - b. Pourquoi Blackstone utilise-t-il des mots/phrases comme sous l'aile, protection, couverture et influence pour décrire la relation du mariage ?
 - c. Qu'est-ce que Blackstone dit qu'une femme a un droit légal dans l'union du mariage ? Qu'en est-il de la possession de biens et de la conclusion de contrats ? Que pouvons-nous déduire des droits des hommes (blancs) ?
 - d. Comment de Tocqueville décrit-il les droits légaux d'une femme mariée ? Est-ce différent ou identique à la façon dont Blackstone les décrit ?
 - e. Lorsque de Tocqueville parle d'une femme mariée vivant avec son mari et d'une femme célibataire vivant avec son père, il dit "ces deux conditions de vie différentes ne sont peut-être pas si contraaires qu'on le suppose." Pourquoi ne sont-elles pas si différentes l'une de l'autre ?
9. Après la discussion en classe, demander aux élèves de compléter la dernière colonne du tableau en se servant de ce qu'ils ont appris dans chaque texte et de la discussion en classe sur les droits détenus par les femmes et les hommes (blancs) au début du 19^e siècle. L'enseignant peut décider d'attribuer une note à ce travail écrit.
10. Dire : "Maintenant que nous avons étudié les limitations légales des femmes, nous allons étudier deux autres sources primaires afin de répondre à la question : Quels sont les droits revendiqués par les femmes au 19^{ème} siècle ?"
11. Donner aux élèves l'accès à la lettre [Lettre de Sarah M. Grimké à Mary S. Parker](#) et au passage [Passage de Harriet Hanson Robinson décrivant la grève de l'usine de Lowell](#).
12. Lire chaque source à haute voix avec les élèves qui suivent. Encourager les élèves à souligner les preuves qui traitent des droits que chaque femme (Grimke et Hanson Robinson) cherche à obtenir.
13. Après la lecture, engager les élèves dans une discussion en classe entière sur les droits que les femmes recherchaient au 19^{ème} siècle. Les questions de discussion possibles sont les suivantes :
 - a. Dans le paragraphe 1, Sarah Grimké déclare : "J'ai le sentiment de m'aventurer sur un terrain presque vierge, et d'avancer des arguments en opposition à une opinion publique corrompue." Que veut-elle dire ? Pourquoi pensez-vous qu'elle s'exprime quand même ?
 - b. Dans le paragraphe 2, Sarah Grimké déclare : "Dans toute sa sublime description de la création de l'homme (qui est un terme générique incluant l'homme et la femme), il n'y a pas une seule particule de différence suggérée comme existant entre eux." Que veut dire Sarah Grimké par là ? Est-ce une pensée révolutionnaire pour l'époque à laquelle elle vivait ?
 - c. Comment Sarah Grimké signe-t-elle sa lettre ? Qu'est-ce qu'elle veut dire ?
 - d. Pourquoi les femmes de l'usine textile de Lowell se mettent-elles en grève ?
 - e. Au paragraphe 3, Harriet Hanson Robinson donne une raison pour les réductions de salaire - quelle est-elle ?
 - f. Quel a été le résultat de la grève des femmes à l'usine textile de Lowell ?

- g. Quels droits recherchaient Sarah Grimké et Harriet Hanson Robinson ?
14. Après la discussion en classe, demander aux élèves de rédiger un paragraphe représentant le point de vue d'une femme du 19e siècle sur les droits civils et sociaux. Encourager les élèves à intégrer ce qu'ils ont appris des deux textes et de la discussion en classe concernant les droits que les femmes recherchaient au 19e siècle.
15. Dire : "Grâce aux sources que nous avons lues jusqu'à présent, nous avons appris les limites juridiques auxquelles les femmes étaient confrontées et les droits qu'elles revendiquaient au 19e siècle. Nous allons maintenant étudier trois autres sources primaires pour mieux comprendre comment les citoyens peuvent influencer le changement dans une société démocratique, et comment ce changement a façonné l'identité de notre nation."
16. Projeter l'image de [Annonce d'un journal de la première convention sur les droits des femmes à Seneca Falls \(New York\)](#). Lire la coupure de presse à voix haute et engager les élèves dans une discussion sur ce qu'était la convention de Seneca Falls. Les questions de discussion possibles sont les suivantes :
- D'après la coupure de presse, qu'est-ce qui sera discuté à la convention ?
 - Qui est visé par la participation à cette convention ?
 - À votre avis, qu'est-ce que les organisateurs espèrent accomplir pendant ces deux jours de convention ?
17. Après avoir lu la coupure de presse et discuté, dire aux élèves qu'ils vont étudier deux autres sources primaires de la convention de Seneca Falls afin de répondre à la question suivante : "Quelles actions les femmes ont-elles entreprises pour obtenir des droits à la convention de Seneca Falls ?"
18. Donner aux élèves l'accès au [Discours d'Elizabeth Cady Stanton à la convention de Seneca Falls](#). Expliquer aux élèves qu'Elizabeth Cady Stanton était un chef de file du mouvement pour les droits des femmes au 19e siècle et l'une des organisatrices de la convention de Seneca Falls. Lire le discours de Cady Stanton à haute voix aux élèves, en les encourageant à suivre et à souligner les parties du discours qui soulignent les différences de droits entre les hommes et les femmes. Après la lecture, engager les élèves dans une discussion en classe entière. Les questions possibles sont les suivantes :
- Au début de son discours, Elizabeth Cady Stanton dit ceci à propos du droit de vote des femmes : "Si nous avons un vote à donner, les titulaires et les demandeurs de postes ne pourraient-ils pas proposer un changement de la condition féminine ?" Que veut-elle dire par cela ?
 - Que dit Cady Stanton sur le fait que les femmes sont sous la garde et la protection de leurs maris ?
 - Qu'est-ce que Cady Stanton dit être "l'aspect le plus décourageant, le plus lamentable de notre cause" ?
 - À qui pensez-vous que ce discours s'adresse ?
19. Après la discussion, donner aux étudiants l'accès à [The Declaration of Sentiments from the Seneca Falls Convention](#).
20. Dire "Le deuxième jour de la convention, Elizabeth Cady Stanton a présenté une déclaration de sentiments qui devait être discutée et approuvée par les participants à la convention, sur le modèle de la déclaration d'indépendance des États-Unis. Elle a été adoptée à l'unanimité et signée par 68 femmes et 32 hommes."
21. Lire à haute voix [La Déclaration des sentiments de la Convention de Seneca Falls](#), en encourageant les élèves à lire en même temps, et souligner les sentiments ou les affirmations de la déclaration concernant le manque de droits des femmes. Après la lecture, engager les élèves dans une discussion avec toute la classe. Les questions de discussion possibles sont les suivantes :
- Dans le deuxième paragraphe, la Déclaration déclare : "Nous tenons ces vérités pour évidentes : tous les hommes et toutes les femmes sont créés égaux", ce qui imite le langage de la Déclaration

d'indépendance. À votre avis, pourquoi les auteurs de la Déclaration des sentiments ont-ils voulu faire ce lien ?

- b. Après le paragraphe 3, il y a 16 sentiments énumérés. Quels sont-ils ?
 - c. Dans le paragraphe qui suit les sentiments, sur quoi insiste la Déclaration ?
 - d. Qu'est-ce que la Déclaration dit que les défenseurs des droits des femmes feront pour garantir l'octroi de ces droits ?
 - e. Dans le dernier paragraphe, Lucretia Mott déclare que "le succès rapide de notre cause dépend des efforts zélés et inlassables des hommes et des femmes." Pourquoi est-il important que les hommes défendent les droits des femmes ?
 - f. Les actions du mouvement pour les droits des femmes au 19e siècle vous rappellent-elles d'autres mouvements nationaux d'expansion des droits et des libertés ? Quelles sont les similitudes ?
22. Après la discussion, demander aux élèves de rédiger un paragraphe dans lequel ils affirment, preuves à l'appui, que la convention de Seneca Falls a permis de sensibiliser les gens aux besoins des femmes au début du 19e siècle. Encourager les élèves à utiliser les connaissances acquises dans les deux sources qu'ils ont lues sur la convention de Seneca Falls et dans la discussion en classe. Ce paragraphe peut être noté.
23. Dire "Tout au long de cette activité, nous avons utilisé des sources diverses pour nous renseigner sur les limitations légales auxquelles les femmes étaient confrontées au 19ème siècle, les droits qu'elles recherchaient et les actions qu'elles ont entreprises pour essayer d'obtenir ces droits. Votre objectif pour cette activité était de déterminer ce que signifie l'égalité en faisant des recherches sur le mouvement des droits des femmes au 19ème siècle. Pour conclure cette activité, vous répondrez à la question suivante sous forme d'essai : Que signifie être égal ? Construire un argumentaire qui discute des problèmes auxquels les femmes ont été confrontées au 19e siècle en utilisant des affirmations spécifiques et des preuves pertinentes tirées de sources historiques, tout en reconnaissant les opinions divergentes." Cet essai peut être repris et noté.

Description par William Blackstone des droits du mariage de fait en common law

NOTE : Au 19ème siècle, les droits des femmes américaines et britanniques - ou leur absence - dépendaient fortement des commentaires de William Blackstone qui définissait la femme et l'homme mariés comme une seule personne en vertu de la common law.

Dans le mariage, le mari et la femme ne forment qu'une seule personne en droit, c'est-à-dire que l'être même ou l'existence légale de la femme est suspendue pendant le mariage, ou du moins est incorporée et consolidée dans celle du mari, sous l'aile, la protection et la couverture duquel elle accomplit toute chose; et est donc appelé dans notre droit-Français une *feme--covert*, *foemina viro co--operta*; est dite être *covert--baron*, ou sous la protection et l'influence de son mari, de son baron ou de son seigneur ; sa condition pendant son mariage est appelée sa couverture. De ce principe de l'union de la personne du mari et de la femme dépendent presque tous les droits, devoirs et incapacités juridiques que l'un ou l'autre acquiert par le mariage. Je ne parle pas ici des droits de propriété, mais de ceux qui sont simplement personnels. Pour cette raison, un homme ne peut rien accorder à sa femme, ni conclure un contrat avec elle, car l'accorder reviendrait à supposer qu'elle a une existence distincte, et conclure un contrat avec elle reviendrait à conclure un contrat avec lui-même et il est donc également vrai, en général, que tous les contrats conclus entre mari et femme, lorsqu'ils sont célibataires, sont annulés par le mariage mixte....

Extrait de Commentaires sur les lois anglaises, Volume 1, William Blackstone. 1765. pp. 442–445.

La description du rôle de la femme dans le mariage par Alexis de Tocqueville

*NOTE : Alexis de Tocqueville était un historien et penseur politique français qui a voyagé aux Etats-Unis pour étudier la culture politique et sociale au début des années 1800. En 1835, il a publié les résultats de ses recherches dans un livre intitulé **Démocratie en Amérique**.*

En Amérique, l'indépendance de la femme se perd irrévocablement dans les liens du mariage : si une femme célibataire y est moins contrainte qu'ailleurs, une épouse est soumise à des obligations plus strictes. La première fait de la maison de son père un lieu de liberté et de plaisir ; la seconde vit dans la maison de son mari comme dans un cloître. Mais ces deux conditions de vie différentes ne sont peut-être pas si contraires qu'on pourrait le croire, et il est naturel que les Américaines passent par l'une pour arriver à l'autre.

Ce texte est dans le domaine public.

Limitations légales des femmes au 19ème siècle

Institution sociale	Preuves tirées du texte de Blackstone	Preuves tirées du texte de de Tocqueville	Les droits des femmes et des hommes (blancs)
Mariage			
Possession de biens			
Conclure des contrats			

Limitations légales des femmes au 19ème siècle (complété)

Institution sociale	Preuves tirées du texte de Blackstone	Preuves tirées du texte de de Tocqueville	Les droits des femmes et des hommes (blancs)
Mariage	<ul style="list-style-type: none"> • "L'existence légale de la femme est suspendue pendant le mariage." • Une femme est "sous la protection ou l'influence de son mari". 	<ul style="list-style-type: none"> • "L'indépendance de la femme se perd irrévocablement dans les liens du mariage." • "La [femme] vit dans la maison de son mari comme dans un cloître." 	<ul style="list-style-type: none"> • Les femmes sont considérées comme dépendantes de leur mari, et n'ont aucun droit dans leur mariage que leur mari ne veut pas leur donner. • Les hommes deviennent les seuls détenteurs du pouvoir dans un mariage, détenant le droit légal de prendre toutes les décisions.
Possession de biens	<ul style="list-style-type: none"> • "Un homme ne peut rien accorder à sa femme." • "[De] l'accorder [la propriété] reviendrait à supposer qu'elle a une existence distincte." 		<ul style="list-style-type: none"> • Une femme ne peut pas légalement posséder de biens, ils appartiennent soit à son père (si elle est célibataire), soit à son mari (si elle est mariée). Si son mari meurt, il ne peut lui laisser aucun bien. • Un homme blanc peut posséder tous les biens qu'il peut acheter.
Conclure des contrats	<ul style="list-style-type: none"> • "Un homme ne peut... conclure un contrat avec elle [sa femme]...conclure un contrat avec elle reviendrait à conclure un contrat avec lui-même" • "Tous les contrats conclus entre mari et femme, lorsqu'ils sont célibataires, sont annulés par le mariage mixte..." 		<ul style="list-style-type: none"> • Une femme ne peut pas légalement conclure un contrat. Son mari ou son père ont le pouvoir légal de le faire pour elle. • Les hommes peuvent conclure des contrats à volonté.

Lettre de Sarah M. Grimke à Mary S. Parker

Amesbury, 7^{ème} Mo., 11^{ème}, 1837

Ma chère amie,

En essayant de me conformer à votre demande de donner mon point de vue sur la province de la femme, je sens que je m'aventure sur un terrain presque inexploré, et que je vais avancer des arguments en opposition à une opinion publique corrompue, et à l'interprétation pervertie de l'Écriture Sainte, qui a si universellement obtenu. Mais je suis à la recherche de la vérité ; et aucun obstacle ne m'empêchera de poursuivre cette recherche, car je crois que le bien-être du monde sera matériellement avancé par chaque nouvelle découverte que nous faisons sur les desseins de Jéhovah dans la création de la femme. Il est impossible que nous puissions répondre au but de notre existence, à moins de comprendre ce but. Il nous est impossible de remplir nos devoirs, si nous ne les comprenons pas, ou d'être à la hauteur de nos privilèges, si nous ne savons pas ce qu'ils sont.....

Nous devons d'abord considérer la femme à l'époque de sa création. "Et Dieu dit : Faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il domine sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le bétail, et sur toute la terre. Ainsi Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa, homme et femme il les créa." [Gen. 1:26-27]. Dans toute cette description sublime de la création de l'homme (qui est un terme générique incluant l'homme et la femme), il n'y a pas une particule de différence qui soit suggérée comme existant entre eux. Ils ont tous deux été créés à l'image de Dieu ; il leur a été donné de dominer toute autre créature, mais pas l'un sur l'autre. Créés dans une égalité parfaite, ils devaient exercer la vice-présidence que leur avait confiée leur Créateur, dans l'harmonie et l'amour.....

Je me plante donc ici. Dieu nous a créés égaux ; - il nous a créés agents libres ; - il est notre Législateur, notre Roi et notre Juge, et c'est à lui seul que la femme est tenue d'être soumise, et c'est à lui seul qu'elle doit rendre compte de l'usage des talents que son Père céleste lui a confiés. Un seul est son Maître, le Christ.

A toi pour les opprimés dans les liens de la féminité,

Sarah M. Grimké

Ce texte est dans le domaine public.

Passage de Harriet Hanson Robinson décrivant la grève de l'usine Lowell

NOTE : Un groupe de capitalistes de Boston a construit un important centre de fabrication de textiles à Lowell, Massachusetts, dans le deuxième quart du 19ème siècle. Les premières usines ont recruté des femmes des zones rurales de la Nouvelle-Angleterre comme main-d'œuvre. Ces jeunes femmes, loin de chez elles, vivaient dans des rangées de pensions de famille adjacentes aux usines, dont le nombre ne cessait de croître. La production industrielle de textile étant très rentable, le nombre d'usines à Lowell et dans d'autres villes industrielles a augmenté.

*L'augmentation du nombre d'usines a entraîné une surproduction, ce qui a fait chuter les prix et les profits. Les propriétaires des usines ont réduit les salaires et accéléré le rythme de travail. Les jeunes ouvrières se sont organisées pour protester contre ces réductions de salaire en 1834 et 1836. Harriet Hanson Robinson était l'une de ces ouvrières ; elle a commencé à travailler à Lowell à l'âge de dix ans et est devenue plus tard une auteure et une militante du droit de vote des femmes. En 1898, elle a publié *Loom and Spindle*, un mémoire de ses expériences à Lowell, où elle a raconté la grève de 1836.*

L'une des premières grèves des ouvriers d'une usine de coton qui ait jamais eu lieu dans ce pays fut celle de Lowell, en octobre 1836. Lorsqu'on a annoncé que les salaires allaient être réduits, on a ressenti une grande indignation et on a décidé de faire la grève en masse. Ce qui fut fait. Les usines furent fermées, et les filles se rendirent en procession de leurs différentes corporations au "bosquet" de Chapel Hill, et écoutèrent les discours "incendiaires" des premiers réformateurs du travail.

L'une des jeunes filles s'est mise sur une pompe et a exprimé les sentiments de ses compagnes dans un discours soigné, déclarant qu'il était de leur devoir de résister à toute tentative de réduction des salaires. C'était la première fois qu'une femme prenait la parole en public à Lowell, et l'événement a provoqué la surprise et la consternation de son auditoire.

La réduction des salaires n'était pas leur seul grief, ni la seule cause de cette grève. Jusqu'à présent, les corporations avaient payé vingt-cinq cents par semaine pour le conseil d'administration de chaque ouvrière, et maintenant elles avaient l'intention de faire payer cette somme par les filles, ce qui, en plus de la réduction des salaires, ferait une différence d'au moins un dollar par semaine. On estime qu'il y a eu jusqu'à douze ou quinze cents filles qui ont défilé en procession dans les rues. Elles n'avaient ni drapeaux ni musique, mais chantaient des chansons, l'une des préférées (mais plutôt inappropriée) étant une parodie de "I won't be a nun" ("Je ne serai pas une nonne").

"Oh! isn't it a pity, such a pretty girl as I - ("Oh ! n'est-ce pas dommage, une si jolie fille comme moi -)
Should be sent to the factory to pine away and die? (Devrait être envoyée à l'usine pour qu'elle dépérisse et meure ?)
Oh! I cannot be a slave, (Oh ! Je ne peux pas être un esclave,)
I will not be a slave, (Je ne veux pas être un esclave,)
For I'm so fond of liberty (Car j'aime tellement la liberté)
That I cannot be a slave." (Que je ne peux être une esclave.)"

Je me souviens très bien de cette première grève (ou "turn out", comme on l'appelait). Je travaillais dans une salle inférieure, où j'avais entendu le projet de grève discuté en détail, sinon avec véhémence ; j'avais écouté avec ardeur ce qui était dit contre cette tentative "d'oppression" de la part de la société, et naturellement je me rangeais du côté des grévistes.

Lorsque vint le jour où les filles devaient sortir, celles des chambres supérieures commencèrent les premières, et elles furent si nombreuses à partir que notre usine fut immédiatement fermée. Puis, lorsque les filles de ma chambre sont restées irrésolues, incertaines de ce qu'elles devaient faire, se demandant l'une à l'autre : " Voulez-vous ?

Je commençais à penser qu'elles ne sortiraient pas, après toutes leurs discussions, je m'impatais et je me mettais en route, en disant, avec une bravade enfantine : " Peu importe ce que vous faites, je vais sortir, que quelqu'un d'autre le fasse ou non ", et je sortis, suivie par les autres.

En regardant la longue file qui me suivait, j'étais plus fière que je ne l'ai jamais été depuis lors de tout succès que j'ai pu obtenir, et plus fière que je ne le serai jamais plus jusqu'à ce que mon propre État bien-aimé accorde à ses citoyennes le droit de suffrage.

L'agent de l'entreprise où je travaillais alors a pris quelques petites vengeances sur les prétendus meneurs ; sur le principe d'envoyer le plus faible au mur, ma mère a été renvoyée de sa pension, ce fonctionnaire disant : "Mme Hanson, vous ne pouvez pas empêcher les filles plus âgées de sortir, mais votre fille est une enfant, et elle vous pouvez la contrôler."

Il est à peine nécessaire de dire qu'en ce qui concerne les résultats, cette grève n'a rien donné de bon. Le mécontentement des ouvrières s'est calmé, ou s'est éteint, et bien que les autorités n'aient pas accédé à leurs demandes, la majorité d'entre elles ont repris leur travail, et l'entreprise a continué à réduire les salaires.

Et au bout d'un certain temps, les salaires devenant de plus en plus bas, la plupart des filles sont parties et sont rentrées chez elles ou ont trouvé d'autres emplois qui s'ouvraient rapidement aux femmes, jusqu'à ce qu'il ne reste que très peu de la vieille garde. C'est ainsi que le statut de la population des usines de la Nouvelle-Angleterre est progressivement devenu ce que nous connaissons aujourd'hui :

Ce texte est du domaine public.

Annonce d'un journal de la première convention sur les droits des femmes à Seneca Falls (New York)

Women's Rights Convention.
A Convention to discuss the social, civil and religious condition and rights of Woman, will be held in the Wesleyan Chapel, at Seneca Falls, N. Y., on Wednesday and Thursday the 19th and 20th of July current, commencing at 10 o'clock A. M.
During the first day, the meeting will be exclusively for Women, which all are earnestly invited to attend. The public generally are invited to be present on the second day, when LUCRETIA MOTT, of Philadelphia, and others both ladies and gentlemen, will address the Convention.

Convention des droits des femmes.

Une convention pour discuter de la condition et des droits sociaux, civils et religieux de la femme, se tiendra dans la chapelle Wesleyan, à Seneca Falls n.y., les mercredi et jeudi 19 et 20 juillet actuels, le matin à 10 heures.

Au cours de la première journée, la réunion sera exclusivement réservée aux femmes auxquelles toutes sont vivement invitées à y assister. Le public est généralement invité à être présent le deuxième jour, lorsque Lucretia Mott, de Philadelphie et d'autres, mesdames et messieurs, s'adresseront à la Convention.

Cette image est dans le domaine public.

Discours de Elizabeth Cady Stanton à la convention de Seneca Falls

Mais qu'est-ce que vous gagneriez à voter. L'homme doit connaître les avantages du vote car ils semblent tous très tenaces pour le droit. Pensez-vous que si la femme avait une voix dans ce gouvernement, toutes les lois affectant ses intérêts violeraient complètement tous les principes de droit et de justice ? Si nous avons un vote à donner, les titulaires et les demandeurs de postes ne proposeraient-ils pas un changement dans la condition de la femme ? Les "droits de la femme" ne pourraient-ils pas devenir une question aussi importante que la "liberté du sol" ? Mais n'êtes-vous pas déjà suffisamment représentés par vos pères, maris, frères et fils. Laissez vos livres de loi répondre à la question. Nous en avons assez de cette représentation. En rien le vrai bonheur de la femme n'est consulté, les hommes se plaisent à l'appeler un ange - à la nourrir de ce qu'ils croient être une nourriture sucrée nourrissant sa vanité, à l'induire à croire que son organisation est tellement plus fine et plus délicate que la leur, qu'elle n'est pas faite pour lutter contre les tempêtes de la vie publique mais qu'elle a besoin de leurs soins et de leur protection. Soins et protection ? comme ceux que le loup donne à l'agneau, comme ceux que l'aigle donne au lièvre qu'il emmène à son refuge. Il la piège avec beaucoup de ruse et lui enlève ensuite tous les droits qui lui sont plus chers que la vie elle-même, droits qui ont été baptisés dans le sang et dont le maintien ébranle aujourd'hui même les royaumes de l'ancien monde. L'aspect le plus décourageant, le plus lamentable que revêt notre cause est l'indifférence, voire le mépris avec lequel les femmes elles-mêmes considèrent notre mouvement. Lorsque le sujet est abordé parmi nos jeunes filles, même parmi celles qui prétendent être intelligentes et éduquées, il est accueilli par un retroussement dédaigneux des lèvres et par des expressions de dégoût et de ridicule. Mais nous espérons mieux d'elles lorsqu'elles seront éclairées sur leur situation actuelle, sur les lois sous lesquelles elles vivent - elles ne publieront pas alors leur avilissement en se déclarant satisfaites, ni leur ignorance en déclarant qu'elles ont tous les droits qu'elles veulent.

Ce texte est dans le domaine public.

La Déclaration des sentiments de la convention à Seneca Falls

La Convention se réunit à l'heure prévue, sous la présidence de James Mott, de Philadelphie. Le procès-verbal de la veille ayant été lu, E. C. Stanton a lu à nouveau la Déclaration des Sentiments, qui a été librement discutée ... et a été adoptée à l'unanimité, comme suit :

Déclaration des sentiments.

Lorsque, dans le cours des événements humains, il devient nécessaire qu'une partie de la famille humaine prenne parmi les peuples de la terre une position différente de celle qu'elle a occupée jusqu'ici, mais à laquelle les lois de la nature et du Dieu de la nature lui donnent droit, un respect décent pour les opinions des hommes exige qu'ils déclarent les causes qui les poussent à cette voie.

Nous tenons ces vérités pour évidentes : tous les hommes et toutes les femmes sont créés égaux ; ils sont dotés par leur Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits figurent la vie, la liberté et la recherche du bonheur ; pour garantir ces droits, il est institué des gouvernements qui tirent leurs justes pouvoirs du consentement des gouvernés. Lorsqu'une forme de gouvernement devient destructive de ces fins, ceux qui en souffrent ont le droit de refuser de lui prêter allégeance et d'insister sur l'institution d'un nouveau gouvernement, fondé sur les principes et organisant ses pouvoirs de la manière qui leur semble la plus susceptible d'assurer leur sécurité et leur bonheur. La prudence, en effet, dicte que les gouvernements établis depuis longtemps ne doivent pas être changés pour des causes légères et passagères ; et par conséquent, toute l'expérience a montré que l'humanité est plus disposée à souffrir, tant que les maux sont souffrables, qu'à se redresser en abolissant les formes auxquelles elle est habituée. Mais lorsqu'une longue suite d'abus et d'usurpations, poursuivant invariablement le même but, révèle un dessein de les réduire sous un despotisme absolu, il est de leur devoir de se débarrasser de ce gouvernement, et de fournir de nouvelles protections pour leur sécurité future. Telle a été la patiente souffrance des femmes sous ce gouvernement, et telle est maintenant la nécessité qui les contraint à réclamer la position égale à laquelle elles ont droit.

L'histoire de l'humanité est une histoire de blessures et d'usurpations répétées de la part de l'homme envers la femme, ayant pour objet direct l'établissement d'une tyrannie absolue sur elle. Pour le prouver, il suffit de soumettre les faits à un monde candide. Il ne lui a jamais permis d'exercer son droit inaliénable à la franchise électorale. Il l'a obligée à se soumettre à des lois dans l'élaboration desquelles elle n'avait aucune voix.

Il lui a refusé des droits qui sont accordés aux hommes les plus ignorants et les plus dégradés, qu'ils soient indigènes ou étrangers.

En la privant du premier droit d'un citoyen, le droit de vote, et en la laissant ainsi sans représentation dans les couloirs de la législation, il l'a opprimée de toutes parts.

Il a fait d'elle, si elle était mariée, une morte civile aux yeux de la loi.

Il lui a enlevé tout droit de propriété, même sur les salaires qu'elle gagne.

Il a fait d'elle, moralement, un être irresponsable, puisqu'elle peut commettre de nombreux crimes en toute impunité, à

Revenir à [Grade 7 Sciences sociales : Comment naviguer dans ce document](#)

condition qu'ils soient commis en présence de son mari. Dans le pacte du mariage, elle est obligée de promettre obéissance à son mari, qui devient, à toutes fins utiles, son maître -la loi lui donnant le pouvoir de la priver de sa liberté et de la châtier.

Il a conçu les lois sur le divorce de telle sorte qu'elles déterminent les causes appropriées du divorce, et en cas de séparation, à qui sera confiée la garde des enfants, de telle sorte qu'elles ne tiennent absolument pas compte du bonheur des femmes -la loi, dans tous les cas, se fonde sur la fausse supposition de la suprématie de l'homme, et remet tout le pouvoir entre ses mains.

Après l'avoir privée de tous les droits d'une femme mariée, si elle est célibataire et propriétaire de biens, il l'a taxée pour soutenir un gouvernement qui ne la reconnaît que lorsque ses biens peuvent lui être profitables.

Il a monopolisé presque tous les emplois rentables, et de ceux qu'il lui est permis de suivre, elle ne reçoit qu'une maigre rémunération.

Il lui ferme toutes les voies de la richesse et de la distinction, qu'il considère comme les plus honorables pour lui-même. Elle n'est pas connue comme professeur de théologie, de médecine ou de droit.

Il lui a refusé les moyens d'obtenir une éducation complète - tous les collèges lui étant fermés.

Il l'admet dans l'Église comme dans l'État, mais dans une position subordonnée, revendiquant l'autorité apostolique pour son exclusion du ministère et, à quelques exceptions près, de toute participation publique aux affaires de l'Église.

Il a créé un faux sentiment public, en donnant au monde un code de morale différent pour les hommes et les femmes, par lequel les délits moraux qui excluent les femmes de la société, sont non seulement tolérés mais considérés comme peu importants chez l'homme.

Il a usurpé la prérogative de Jéhovah lui-même, prétendant avoir le droit de lui assigner une sphère d'action, alors que celle-ci appartient à sa conscience et à son Dieu.

Il s'est efforcé, par tous les moyens, de détruire la confiance qu'elle avait dans ses propres forces, d'amoindrir le respect qu'elle avait d'elle-même, et de la rendre disposée à mener une vie dépendante et abjecte.

Maintenant, en raison de cette privation totale du droit de vote d'une moitié du peuple de ce pays, de leur dégradation sociale et religieuse, en raison des lois injustes mentionnées ci-dessus, et parce que les femmes se sentent lésées, opprimées et frauduleusement privées de leurs droits les plus sacrés, nous insistons pour qu'elles soient immédiatement admises à tous les droits et privilèges qui leur appartiennent en tant que citoyennes de ces États-Unis. En nous engageant dans la grande tâche qui nous attend, nous nous attendons à une quantité non négligeable de malentendus, de fausses représentations et de moqueries ; mais nous utiliserons tous les instruments en notre pouvoir pour atteindre notre objectif. Nous emploierons des agents, nous ferons circuler des tracts, nous adresserons des pétitions à la législature de l'état et à la législature nationale et nous nous efforcerons d'obtenir l'appui de la chaire et de la presse. Nous espérons que cette convention sera suivie d'une série de conventions, embrassant toutes les parties du pays. Comptant fermement sur le triomphe final du Droit et du Vrai, nous apposons ce jour nos signatures à cette déclaration.

Revenir à [Grade 7 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

A l'heure dite, l'assemblée se réunit. Le procès-verbal ayant été lu, les résolutions de la veille ont été lues et examinées séparément. Certaines, du fait de leur vérité évidente, n'ont suscité que peu de remarques ; d'autres, après quelques critiques, de nombreux débats et quelques légères modifications, ont finalement été adoptées à une large majorité.

[Lors d'une séance en soirée] Lucretia Mott a proposé la résolution suivante et en a parlé :

Il est résolu que le succès rapide de notre cause dépend des efforts zélés et inlassables des hommes et des femmes pour renverser le monopole de la chaire et pour assurer à la femme une participation égale à celle des hommes dans les divers métiers, professions et commerces.

La résolution a été adoptée.

Ce texte est dans le domaine public.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Une économie divisée

Unité quatre : Expansion et conflit, Sujet deux : Croissance et réforme

Objectif de la séquence : Students compare and contrast economic differences in northern and southern states in order to further explore how diverging economic interests shaped the nation's identity.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Matériel : [Population engagée dans la fabrication et le commerce, 1840 \(carte\)](#) ; [Production agricole \(1860\)](#) ; [Le Nord et le Sud](#) ; [L'essor de l'industrie américaine](#) ; [Les premières usines américaines](#) ; [L'économie du Sud](#) ; [Le couronnement du roi coton](#) ; Analyser l'économie divisée de l'Amérique ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Ecrire le mot *industrialisation* au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes :
 - a. l'introduction à grande échelle de l'industrie manufacturière, d'entreprises techniques avancées et d'autres activités économiques productives dans une région, une société, un pays, etc.
 - b. la conversion aux méthodes, aux objectifs et aux idéaux de l'industrie et de l'activité économique, notamment d'une région qui était auparavant sous-développée sur le plan économique.
2. Lire à haute voix [les deux premiers paragraphes](#) de la signification d'*industrialisation*.
3. Demander aux élèves : "Quel est le point commun entre ces définitions ?"
4. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions au fur et à mesure que les élèves partagent leurs réponses.
5. Demander aux élèves d'expliquer la signification du terme "industrialisation" dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, et fournir un support visuel.
6. Dire : "Au cours de cette unité, nous avons appris comment l'Amérique se développe et change - à travers les changements et la croissance de la population, les mouvements de réforme sociale et l'expansion du territoire - et comment cette croissance a un impact sur l'identité de la nation. L'industrialisation a été un autre point de croissance énorme pour la société américaine. Dans le cadre de cette activité, nous allons explorer l'essor de l'industrialisation en Amérique et la manière dont elle a influencé et divisé l'économie. Notre objectif dans cette activité est de déterminer comment les économies divisées du Nord et du Sud ont eu un impact sur l'identité de la nation."
7. Projeter les cartes suivantes :
 - a. [Population engagée dans la fabrication et le commerce, 1840 \(carte\)](#)⁽⁵⁴⁾
 - b. [Production agricole \(1860\)](#)⁵⁵
8. Après avoir examiné chaque carte, diriger les élèves dans une discussion sur les informations contenues dans chaque carte. Les questions de discussion possibles sont les suivantes :
 - a. Où se trouvait la majorité de l'industrie manufacturière en Amérique ?
 - b. Que peut nous apprendre cette carte sur l'économie du Nord ?

⁵⁴ This map is from the task "[Factory vs. Plantation in the North and South](#)" This work by The National Endowment for the Humanities is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#).

⁵⁵ This map is produced by Bowdoin College and compiled using 1860 Census data. It can be found at <http://www.bowdoin.edu/~prael/maps/crops1860.jpg>

Revenir à [Grade 7 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

- c. Où l'agriculture était-elle la plus importante en Amérique ?
 - d. Que peut nous apprendre cette carte sur l'économie du Sud ?
 - e. En comparant ces deux cartes, l'économie du Sud semble-t-elle diversifiée ? Qu'en est-il de l'économie du Nord ?
9. Dire : "Notre objectif, dans cette partie du travail, est de répondre à la question suivante : quelles étaient les différences économiques et sociales entre le Nord et le Sud ?"
10. Donner aux élèves l'accès au texte suivant : [Le Nord et le Sud](#)⁵⁶. Demander aux élèves de lire le texte deux par deux et de souligner les informations détaillant les différences entre les économies du Nord et du Sud. Une fois que les élèves ont terminé leur lecture, animer une discussion avec l'ensemble de la classe. Les questions possibles sont les suivantes :
- a. En quoi l'agriculture était-elle différente au Nord et au Sud ?
 - b. Quelles sont les différences entre la population et les zones urbaines du Nord et du Sud ?
 - c. En quoi les transports étaient-ils différents au Nord et au Sud ?
 - d. Que nous apprend cet article sur les principales économies du Nord et du Sud ?
11. Après la discussion, demander aux élèves de rédiger un paragraphe sur les différences économiques et sociales entre le Nord et le Sud. Encourager les élèves à utiliser les informations de l'article et des deux cartes pour étayer leur argument. Ce paragraphe peut faire l'objet d'une note.
12. Dire : "Nous allons explorer davantage les différences économiques entre le Nord et le Sud en réalisant une activité selon la technique du jigsaw* avec des sources qui étudient les économies de chaque région. Notre objectif pour cette partie de l'activité est de déterminer en quoi l'économie de chaque région était différente, et pourquoi l'économie de l'Amérique était divisée." **REMARQUE** : *L'enseignant peut revoir le terme de vocabulaire "industrialisation" introduit au début de cette séance pour préparer l'activité de jigsaw.*
- *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.*
13. Diviser la classe en quatre groupes égaux en utilisant une routine établie en classe. Chaque groupe sera chargé de lire un ou deux articles, de devenir des "experts" sur le sujet de leur article, puis de présenter ce qu'ils ont appris aux autres.
14. Donner aux étudiants de chaque groupe d'experts une copie ou un accès aux sources suivantes :
- a. Groupe 1: [L'essor de l'industrie américaine](#)
 - b. Groupe 2: [Les premières usines américaines](#)
 - c. Groupe 3: [L'économie du Sud](#)⁵⁷
 - d. Groupe 4: [Le couronnement du roi coton](#)
 - e. Donner aux élèves une copie de [Analyser l'économie divisée de l'Amérique](#)
15. Demander aux élèves de lire le texte qui leur a été attribué dans leur groupe d'experts. Les encourager à souligner les facteurs économiques et sociaux et leur impact sur la région étudiée (le Nord ou le Sud). Après la

⁵⁶ This article was produced by The Civil War trust, and can be found here: <https://www.civilwar.org/learn/articles/north-and-south>

⁵⁷ This article was produced by Digital History, and can be found here: http://www.digitalhistory.uh.edu/disp_textbook.cfm?smtID=2&psid=3558

lecture, demander aux élèves de discuter des industries abordées dans leur article et de leur impact économique et social sur la région, puis de compléter le tableau de prise de notes "Analyser l'économie divisée de l'Amérique" avec leur groupe d'experts. Donner aux élèves un temps raisonnable pour discuter et compléter le tableau (15 à 20 minutes).

16. Une fois que les groupes d'experts ont terminé l'activité, diviser les élèves en groupes de quatre, chaque membre appartenant à un groupe d'experts différent. Laisser à chaque expert suffisamment de temps pour présenter son article à son groupe (15 à 20 minutes au total). Encourager chaque expert à répondre à la question centrale de cette partie de l'activité lors de la présentation à son groupe : "En quoi l'économie de chaque région est-elle différente, et pourquoi l'économie américaine a-t-elle été divisée ?"
17. Mener une discussion sur les différences régionales en matière d'économie, et sur les raisons pour lesquelles l'économie a été divisée. Questions possibles :
 - f. Quel était le moteur de l'économie dans le Nord ? Dans le Sud ?
 - g. Qu'est-ce qu'une entreprise, et pourquoi la création d'entreprises était-elle si importante pour l'industrie manufacturière ?
 - h. Comment ces économies dépendent-elles les unes des autres ? Comment sont-elles divisées ?
 - i. Quels sont les avantages économiques de l'industrialisation et de la fabrication ? Quels en sont les inconvénients ?
 - j. Quels sont les avantages économiques de l'agriculture et de l'esclavage ? Quels en sont les inconvénients ?
 - k. Comment l'économie de chaque nation a-t-elle influencé les opinions sociales ?
18. Après la discussion, demander aux élèves de rédiger un paragraphe répondant à la question suivante : En quoi l'économie de chaque région était-elle différente, et pourquoi l'économie de l'Amérique était-elle divisée ? Cette réponse peut faire l'objet d'une note.
19. Dire : "Tout au long de cette activité, nous avons utilisé diverses sources pour nous renseigner sur l'industrialisation, l'économie manufacturière et plus diversifiée du Nord, et l'économie agricole et esclavagiste du Sud. Votre objectif pour cette activité était de déterminer comment les économies divisées du Nord et du Sud ont eu un impact sur l'identité de la nation. Pour conclure cette activité, vous répondrez à la question suivante sous forme d'essai : "Comment l'économie divisée de l'Amérique a-t-elle eu un impact sur l'identité de la nation ? Construisez un argument qui discute de chaque économie régionale et de son impact en utilisant des affirmations spécifiques et des preuves pertinentes tirées de sources historiques, tout en reconnaissant les opinions divergentes." Cette dissertation peut faire l'objet d'une note.

L'essor de l'industrie américaine⁵⁸



Certains ont qualifié l'usine de Sam Slater de berceau de la révolution industrielle américaine..

Au cours des 30 premières années des années 1800, l'INDUSTRIE AMÉRICAINNE est véritablement née.

La fabrication domestique était presque universelle à l'époque coloniale, les artisans locaux subvenant aux besoins de leurs communautés. Cette nouvelle ère a introduit les USINES, avec des machines et des tâches prédéterminées, produisant des articles destinés à être expédiés et vendus ailleurs.

En 1790, SAMUEL SLATER a construit la première usine d'Amérique, en s'appuyant sur les secrets de fabrication du textile qu'il a rapportés d'Angleterre. Il a construit une filature de coton à Pawtucket, Rhode Island, qui très vite a fonctionné à l'énergie hydraulique.

Au cours de la décennie suivante, le textile est devenu l'industrie dominante du pays, avec la création de centaines de sociétés.

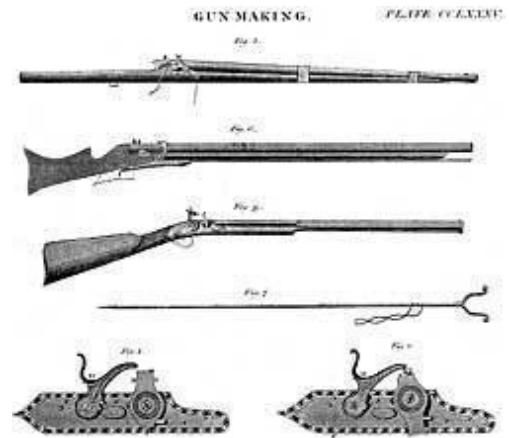
Dans l'industrie du fer, les fours et les laminoirs de Pennsylvanie ont rapidement supplanté les petites forges locales. En 1804, OLIVER EVANS, de Philadelphie, met au point un moteur à vapeur à haute pression qui s'adapte à une grande variété d'usages industriels. En quelques années, elle alimente des navires, des scieries, des moulins à farine, des presses à imprimer ainsi que des usines textiles.



Une famine de la pomme de terre au milieu des années 1800 a amené de nombreux immigrants irlandais sur les côtes américaines. Ils y ont joué un rôle important dans la révolution industrielle et dans l'expansion vers l'Ouest.

En 1798, Eli Whitney, qui avait inventé l'égreneuse à coton en 1792, a apporté l'un des éléments les plus importants de l'ère industrielle. Il a eu l'idée de fabriquer des armes à feu en utilisant des pièces interchangeables. L'idée des pièces interchangeables avait été évoquée en Europe, mais il a fallu un Américain pour réussir à commercialiser le concept.

Le concept a été repris d'industrie en industrie. La construction de canaux et de chemins de fer a joué un rôle important dans le transport des personnes et des marchandises vers l'ouest, augmentant ainsi la taille du marché américain. Grâce aux nouvelles INFRASTRUCTURES, même les régions reculées du pays ont pu communiquer et établir des relations commerciales avec les centres de commerce de l'est.



Le développement de la pièce interchangeable par Eli Whitney a commencé par révolutionner l'industrie des armes, mais a fini par transformer le profil de la fabrication aux États-Unis.

⁵⁸ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/25.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/25.asp>.

La nouvelle industrialisation était très coûteuse. Le besoin d'argent a donné naissance aux sociétés. Constituées en vertu des lois de l'état, les sociétés pouvaient accumuler du capital auprès d'autant d'investisseurs qu'elles intéressaient, chacun d'entre eux bénéficiant d'une action ou d'un intérêt dans le succès de la société. Il n'y avait pas de limite à ce que les investisseurs pouvaient gagner, mais chacun avait une "RESPONSABILITÉ LIMITÉE" en vertu de laquelle ils n'étaient financièrement responsables des dettes de la société qu'à hauteur de leur investissement.

Pourtant, la révolution industrielle n'aurait pas été possible sans un autre ingrédient : les gens. Les canaux et les chemins de fer ont nécessité des milliers de personnes pour leur construction. Les projets commerciaux nécessitaient des personnes pour les exécuter. Le nombre de projets et d'entreprises en cours de développement était énorme. La demande de main-d'œuvre a été satisfaite, en partie, par des millions d'IMMIGRANTS venus d'Irlande, d'Allemagne et d'ailleurs. Comme c'est souvent le cas lorsqu'il y a une immigration massive, il y a eu beaucoup de résistance. Les anciens et les nouveaux partis politiques ont pris des positions fermes sur les droits des immigrants. Finalement, ces positions se sont durcies, entraînant des changements politiques majeurs en Amérique.

Les premières usines américaines⁵⁹

Il y avait plus d'un type de frontière et plus d'un type de pionnier dans les débuts de l'Amérique.

Alors que de nombreuses personnes tentaient de se créer une nouvelle existence dans des états et des territoires s'étendant de plus en plus vers l'Ouest, un autre groupe était à l'origine de la RÉVOLUTION INDUSTRIELLE AMÉRICAINE. Ils ont développé de nouvelles formes d'ENTREPRISES commerciales de grande envergure qui impliquaient l'utilisation de machines motorisées pour produire des produits et des biens auparavant fabriqués à la maison ou dans un petit atelier. Les machines étaient regroupées dans des usines.

Une partie de la technologie utilisée pour créer ces nouvelles entreprises commerciales venait d'Angleterre, mais de plus en plus, elle provenait d'inventeurs, de scientifiques et de mécaniciens américains.



Le moulin Slater, fondé en 1793 par Samuel Slater, est aujourd'hui utilisé comme un musée consacré à la fabrication de textiles.



Bien que les usines de Lowell offraient de meilleures conditions que les usines textiles britanniques, les travailleurs souffraient toujours de longues heures de travail et de restrictions excessives de leurs activités.

La première usine des États-Unis a été créée après que George Washington soit devenu président. En 1790, SAMUEL SLATER, un apprenti filateur de coton qui avait quitté l'Angleterre l'année précédente avec les secrets des machines textiles, construisit de mémoire une usine pour produire des fuseaux de fil.

L'usine comptait 72 fuseaux, actionnés par neuf enfants poussant des pédales, bientôt remplacés par la force hydraulique. Trois ans plus tard, JOHN et ARTHUR SHOFIELD, venus eux aussi d'Angleterre, ont construit la première usine de fabrication de laines du Massachusetts.

Depuis ces humbles débuts jusqu'à l'époque de la guerre de Sécession, il y eut plus de deux millions de fuseaux dans plus de 1200 usines de coton et 1500 usines de laine aux États-Unis.

⁵⁹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/25d.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/25d.asp>.

Cher père,

J'ai reçu votre lettre le jeudi 14 avec beaucoup de plaisir. Je vais bien, ce qui est un réconfort. Ma vie et ma santé sont épargnées tandis que d'autres sont coupées. Jeudi dernier, une fille est tombée et s'est cassé le cou, ce qui a causé la mort sur le coup. Elle entrait ou sortait du moulin et glissait, c'était très glacial. Le même jour, un homme a été tué par les wagons [de chemin de fer]. Un autre avait presque toutes ses côtes cassées. Un autre a failli être tué en tombant et en faisant tomber une balle de coton sur lui. Mardi dernier, nous avons été payés. En tout, j'ai eu six dollars et soixante cents payés et une paire de chaussures à 50 cents. Prochain paiement je dois avoir un dollar par semaine à côté de ma pension...

Je pense que l'usine est le meilleur endroit pour moi et si une fille veut un emploi, je lui conseille de venir à Lowell.

-Extrait d'une lettre de Mary Paul, fille du moulin de Lowell, 21 décembre 1845.

À partir de l'INDUSTRIE TEXTILE, l'usine s'est répandue dans de nombreuses autres régions. En Pennsylvanie, les grands fours et les laminoirs ont supplanté les petites forges et les forgerons locaux. Dans le Connecticut, on produisait de la ferblanterie et des horloges. Bientôt, on fabriquera des faucheuses et des machines à coudre.

Au début, ces nouvelles usines étaient financées par des partenariats commerciaux, où plusieurs individus investissaient dans l'usine et payaient les dépenses commerciales comme la publicité et la distribution des produits.

Peu après la guerre de 1812, une nouvelle forme d'entreprise commerciale s'est imposée : la société. Dans une SOCIÉTÉ, les INVESTISSEURS individuels ne sont financièrement responsables des dettes de l'entreprise que dans la mesure de leur investissement, plutôt que de s'étendre à la totalité de leur valeur nette, qui comprenait sa maison et ses biens.



D'abord utilisé par les banquiers et les constructeurs, le concept de société s'est étendu à la fabrication. En 1813, FRANCES CABOT LOWELL, NATHAN APPLETON et PATRICK JOHNSON ont créé la BOSTON MANUFACTURING COMPANY pour

Revenir à [Grade 7 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

construire la première usine textile intégrée d'Amérique, qui effectuait toutes les opérations nécessaires pour transformer la fibre de coton en tissu fini.

Au cours des 15 années suivantes, ils ont créé d'autres sociétés dans le Massachusetts et le New Hampshire. D'autres ont copié leur modèle de société et, en 1840, le fabricant de sociétés était devenu monnaie courante.

Lowell et ses associés espéraient éviter les pires maux de l'industrie britannique. Ils ont construit leurs installations de production au Massachusetts. Pour travailler dans les usines de textile, Lowell engageait de jeunes femmes célibataires issues des fermes de Nouvelle-Angleterre. Les "MILL GIRLS" étaient chaperonnées par des matrones et devaient respecter un couvre-feu et un code moral stricts.

Bien que le travail était fastidieux (12 heures par jour, 6 jours par semaine), de nombreuses femmes jouissaient d'un sentiment d'indépendance qu'elles n'avaient pas connu à la ferme. Le salaire était environ trois fois supérieur à celui d'un domestique de l'époque.

La création de toutes ces usines et sociétés a eu pour effet de conduire les gens des zones rurales vers les villes où se trouvaient les usines. Ce mouvement était déjà bien engagé au moment de la guerre de Sécession. Au cours des années 1840, la population du pays dans son ensemble a augmenté de 36 %. La population des villes de 8 000 habitants ou plus a augmenté de 90 %. Disposant d'un marché énorme et en pleine croissance, non limité par les traditions européennes qui pouvaient entraver leur développement, la société devient la force centrale de la croissance économique de l'Amérique.

Le couronnement du roi coton/ King Cotton⁶⁰



Université de Virginie
Des femmes esclaves utilisant
l'égreneuse à coton mécanique.

Retirer les graines du coton fraîchement cueilli n'est pas aussi simple qu'il y paraît. Le coton est collant lorsqu'il est retiré de la plante, et il est difficile d'extraire les graines de son emprise. Tout au long des années 1700, la production de coton était coûteuse en raison de l'énorme quantité de travail nécessaire pour enlever les graines. Tout a changé avec l'invention de l'égreneuse à coton. Ce qui était autrefois laborieux était désormais relativement rapide. À la fin du 18^e siècle, la demande de coton augmentait, car les métiers à tisser mécaniques permettaient de produire de grandes quantités de tissu. Avec l'égreneuse à coton, les plantations de coton du sud pouvaient désormais répondre à la demande mondiale.

Ironiquement, l'homme qui allait faire du coton le roi est né d'un fermier du Massachusetts. Presque immédiatement après avoir obtenu son diplôme de l'université de Yale, Eli Whitney s'est rendu dans le sud. En séjournant dans la plantation de Savannah de MRS. NATHANAEL GREEN en 1792, la veuve du général de la guerre d'indépendance, Whitney a créé l'appareil qui a changé le monde. Whitney a construit une machine qui déplaçait des dents rigides, semblables à des brosses, à travers le coton brut. À sa grande joie, les dents enlevaient un pourcentage très élevé de graines difficiles à enlever. Jusqu'alors, il fallait jusqu'à 10 heures pour produire une livre de coton, avec un bénéfice très faible. L'égreneuse de coton s'est finalement développée pour produire mille livres de coton par jour avec relativement peu de frais.

Pour donner une idée de l'impact de cette invention, la quantité totale de coton exporté était d'environ 138 000 livres l'année de l'invention de l'égreneuse. Deux ans plus tard, la quantité de coton exporté a décuplé, passant à 1 600 000 livres. Avant l'égrenage, la pensée dominante des dirigeants du pays était que l'esclavage disparaîtrait progressivement. Tout a changé lorsque les esclaves ont pu être utilisés pour cultiver des millions de livres de coton destinées aux marchés du monde entier. Eli Whitney n'a jamais gagné un centime sur son invention car elle a été largement reproduite avant d'être brevetée. Déterminé à reproduire son succès inventif, il a mis au point la fraiseuse, qui a conduit au développement de pièces interchangeables et au système d'usine du Nord. Cet individu a joué un rôle important dans la création du Nord industriel, ainsi que du Sud des plantations.



⁶⁰ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/27a.asp>.



L'invention d'Eli Whitney a rendu la production de coton plus rentable et a augmenté la concentration d'esclaves dans le Sud profond, producteur de coton.

Cette explosion phénoménale et soudaine du succès de l'industrie du coton a donné un nouveau souffle à l'esclavage. Avant cela, la plupart des Sudistes avisés, y compris Washington et Jefferson, avaient considéré l'esclavage comme un mal qui devait finalement être balayé. Mais avec l'économie du Sud qui dépendait désormais du coton, ces croyances étaient considérées comme démodées, et l'esclavage était désormais considéré comme une institution à chérir. Le Sud a compris que LE COTON ÉTAIT ROI. Il est devenu le fondement de l'économie, de la culture et de la fierté du Sud.

Analyser l'économie divisée de l'Amérique

Article	Industrie(s) dont on parle	Région où elle était dominante (Nord ou Sud)	Impact économique	Impact social
L'essor de l'industrie américaine				
Les premières usines américaines				
L'économie du Sud				
Le couronnement du roi coton				

Analyser l'économie divisée de l'Amérique (complété)

Article	Industrie(s) dont on parle	Région où elle était dominante (Nord ou Sud)	Impact économique	Impact social
L'essor de l'industrie américaine	<p>Usines - machines et tâches prédéterminées, produisant des articles destinés à être expédiés et vendus ailleurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le textile est l'industrie dominante au début des années 1800. -Les fours de l'industrie du fer ont supplanté les forges locales. -Les moteurs à vapeur à haute pression pouvaient alimenter une variété d'usines, ainsi que des navires et des presses à imprimer. 	Le Nord, principalement dans des villes	<ul style="list-style-type: none"> -Le lancement et l'entretien d'une usine coûtaient cher, c'est pourquoi des "sociétés" ont été créées, permettant à de nombreuses personnes d'investir dans l'industrie manufacturière. -La taille du marché américain a augmenté avec le développement des canaux et des chemins de fer pour transporter les marchandises américaines à vendre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Des millions d'immigrants sont arrivés en Amérique et ont répondu à la demande de main-d'œuvre dans les usines et pour construire les canaux et les chemins de fer pour le transport. -Avec l'afflux d'immigrants, certains Américains ont résisté au changement de population, ce qui a conduit les partis politiques à prendre des positions fortes, créant ainsi des changements politiques majeurs en Amérique.
Les premières usines américaines	<p>Fabrication : machines à moteur utilisées pour fabriquer des produits et des marchandises qui étaient auparavant fabriqués à la maison ou dans un petit atelier, les machines étant regroupées dans des usines. Les usines fabriquent des textiles, de la ferblanterie et des horloges.</p>	Le Nord, principalement dans des villes	<ul style="list-style-type: none"> -Les sociétés ont été créées, les propriétaires d'usines et les investisseurs n'étant responsables des dettes de l'entreprise qu'à hauteur de leur investissement (et ne pouvant pas perdre la totalité de leur valeur nette si l'usine s'endette). -Les ouvrières pouvaient gagner trois 	<ul style="list-style-type: none"> -La création des usines a poussé les gens des zones rurales vers les villes où se trouvaient les usines. -Les jeunes filles célibataires ont trouvé un sentiment d'indépendance en travaillant dans les usines. -Le travail en usine était dangereux et les gens travaillaient de très longues heures.

			fois plus en travaillant dans une usine qu'en étant domestiques.	
L'économie du Sud	Esclavage, coton et autres cultures agricoles	Le Sud	<p>-L'importance excessive accordée à l'agriculture esclavagiste a conduit les Sudistes à négliger les autres industries et les améliorations apportées aux transports dans le Nord, ce qui a rendu leur économie moins diversifiée.</p> <p>-Les Sudistes avaient un taux d'endettement personnel plus élevé, et comme les grands propriétaires d'esclaves possédaient la plupart des esclaves de la région, il y avait un grand écart de revenus.</p>	<p>-En raison des niveaux élevés d'endettement personnel, les États du Sud maintiennent les impôts et les dépenses gouvernementales à un niveau beaucoup plus bas que dans le Nord, ce qui signifie moins d'argent pour les écoles et des taux d'analphabétisme plus élevés.</p> <p>-La propriété de terres et d'esclaves était trop coûteuse pour la plupart des Blancs du Sud. Dans les années 1860, seul un quart des Blancs du Sud possédait des esclaves. Comme beaucoup n'avaient pas les moyens d'acheter des terres à cultiver, ils ont commencé à se déplacer vers les villes pour travailler.</p>
Le couronnement du roi coton	Esclavage, culture et récolte du coton	Le Sud	<p>-La création de l'égreneuse à coton par Eli Whitney a considérablement augmenté la production de coton avec très peu de frais.</p> <p>-La création de l'égreneuse a permis au Sud de répondre à la demande des usines du Nord, ce qui a</p>	<p>-Toute l'économie du Sud dépendait de la production de coton, et donc de l'esclavage. Comme les moyens de subsistance de nombreux Blancs étaient liés à l'existence de l'esclavage, les Sudistes blancs le défendaient comme une institution à chérir.</p>

			entraîné un boom de l'économie du Sud et une augmentation significative de l'esclavage.	-La production de coton, et donc l'esclavage, est devenue la base de l'économie, de la culture, des fondements et de la fierté du Sud.
--	--	--	---	--

Sujet trois : L'esclavage (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.5.3; 7.6.1; 7.6.4; 7.11.1; 7.11.3)

Revenir à [Grade 7 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

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves analysent les raisons de l'expansion de l'esclavage dans le Sud après 1800, décrivent la vie des Afro-Américains réduits en esclavage et leurs réponses à l'esclavage afin d'explorer l'impact de l'institution de l'esclavage sur l'identité de la nation.

Durée suggérée de la séquence: 7 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Le système esclavagiste](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quelles ont été les causes de l'expansion de l'esclavage après 1800 ?
- Comment était-ce d'être un esclave en Amérique ?
- Comment les esclaves ont-ils réagi à la condition d'esclave ?
- Que révèle le mouvement abolitionniste sur l'évolution de l'identité de l'Amérique ?
- Que signifient l'existence et l'expansion de l'esclavage pour l'identité nationale ?

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

- Les élèves vont rédiger un paragraphe décrivant les causes de l'expansion de l'esclavage après 1800, et l'effet de cette expansion sur la croissance américaine.
- Les élèves vont compléter un tableau de discussion [Tableau de discussion pinwheel](#) pour préparer une discussion sur l'expérience des esclaves et leurs réponses.
*Discussion "pinwheel" -relais en forme de moulin à vent avec 3 ou 4 groupes représentant chacun un point de vue différent. Pour plus d'informations (voir la note dans l'unité 2 du GR5).
- Les élèves développeront un argument sur l'impact du mouvement abolitionniste sur l'identité changeante de l'Amérique et l'étayeront par des preuves.
- Les élèves termineront cette activité par un essai écrit répondant à la question "Que signifiaient l'existence et l'expansion de l'esclavage pour l'identité nationale ?".

Grade 7 : Fiche pédagogique : Le système esclavagiste

Unité quatre: Expansion et conflit, Sujet trois: L'esclavage

Objectifs de la séquence : Les élèves vont étudier des cartes, des sources primaires et des sources secondaires pour déterminer comment l'expansion de l'esclavage après 1800 a eu un impact sur la croissance de l'Amérique, ce qu'était la vie d'un esclave et certaines réactions à l'esclavage, et comment le mouvement abolitionniste a cherché à étendre les droits et libertés individuels des peuples asservis. Ils utiliseront ce qu'ils ont appris pour répondre à la question "Que signifient l'existence et l'expansion de l'esclavage pour l'identité nationale ?".

Durée de la séquence : 7 séances

Matériel : [L'expansion de l'esclavage : 1790-1860](#) ; [Le coton et la vie des Afro-Américains](#) ; [Extrait de "Que sont devenus les esclaves d'une plantation de Géorgie ?" \(section intitulée "Comment ils étaient traités à Savannah" uniquement\)](#) ; [Échapper à l'esclavage. 1838](#) ; [La vie d'un esclave par Moses Gandy](#) ; [Extrait du "Récit" de Frederick Douglass](#) ; Tableau de discussion pinwheel ([vierge](#) and [complété](#)) ; [Le sentiment abolitionniste grandit](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "En étudiant l'expansion vers l'Ouest, l'immigration, la croissance urbaine et le mouvement pour les droits des femmes, nous avons découvert que l'Amérique s'agrandit, non seulement en termes de superficie, mais aussi en termes de changements sociaux et économiques. Cette croissance remodèle l'identité américaine. Dans le cadre de cette tâche, nous allons explorer l'institution de l'esclavage, et comment la croissance de l'esclavage après 1800, ainsi que l'évolution des mentalités sur cette institution, ont façonné l'identité de notre nation."
2. Projeter la carte interactive suivante [L'expansion de l'esclavage : 1790-1860](#)⁶¹. Si l'accès à la technologie le permet, demander aux élèves d'accéder à la carte sur des ordinateurs individuels. Cliquer sur la progression à l'aide des flèches situées dans le coin inférieur gauche de la carte et lire la légende de chaque carte. Répéter ce processus pour les trois cartes interactives : La propagation de l'esclavage, La propagation du coton et de l'esclavage, et La croissance du coton (graphique). Tout en explorant les cartes, organiser une discussion sur les données présentées sur chaque carte. Encourager les élèves à fournir des preuves tirées des cartes pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Comment les populations d'esclaves ont-elles évolué entre le début et le milieu du 19^{ème} siècle ?
 - b. Quel est le lien entre la propagation de l'esclavage et celle du coton ?
 - c. Quel a été l'impact du coton sur l'économie américaine du début au milieu du 19^e siècle ?
3. Dire aux élèves que pendant cette partie de l'activité, ils vont utiliser des sources pour répondre aux questions suivantes : "Quelles ont été les causes de l'expansion de l'esclavage après 1800 ? Comment l'expansion de l'esclavage a-t-elle reflété la croissance des États-Unis ?"
4. Donner aux élèves l'accès au texte [Le coton et la vie des Afro-Américains](#). Demander aux élèves de lire le texte en binômes et de souligner les éléments du texte qui montrent pourquoi l'esclavage s'est développé au début du 19^e siècle.

⁶¹This map was created by the University of Oregon, and can be located at: <http://mappinghistory.uoregon.edu/english/US/US18-05.html>

5. Après que les élèves ont lu le texte, organiser une discussion en classe entière sur les raisons de l'expansion de l'esclavage au début du 19e siècle. Voici quelques questions possibles :
 - a. En quoi les économies du Nord et du Sud diffèrent-elles ?
 - b. Dans le paragraphe 2, qu'est-ce qui, selon l'auteur, "a donné une nouvelle vie à l'esclavage" ?
 - c. Qu'est-ce qu'une égreneuse à coton, et qu'est-ce que son invention a signifié pour la production de coton aux États-Unis ?
 - d. Au paragraphe 4, quelles raisons l'auteur donne-t-il pour expliquer que les économies du Nord et du Sud étaient profondément imbriquées ?
 - e. Que signifiait l'ascension du "Roi coton" pour l'importation d'Africains dans l'esclavage et le commerce interne des esclaves aux États-Unis ?
 - f. Dans les 5 derniers paragraphes, que dit l'auteur de la vie des Afro-Américains réduits en esclavage et de leur réponse à l'esclavage ?
6. Après la discussion, demander aux élèves de rédiger un paragraphe répondant aux questions centrales de la première partie de l'activité : "Quelles ont été les causes de l'expansion de l'esclavage après 1800 ? Comment l'expansion de l'esclavage a-t-elle reflété la croissance des États-Unis ?" Encourager les élèves à étayer leurs réponses en utilisant des preuves tirées du texte et des cartes interactives, ainsi que les connaissances acquises lors de la discussion en classe. Ce paragraphe peut faire l'objet d'une note.
7. Dire aux élèves : "Dans la prochaine partie du travail, nous allons explorer d'autres sources pour répondre aux questions suivantes : "Comment était-ce d'être un esclave en Amérique, et comment les esclaves ont-ils réagi ?". Pour ce faire, nous aurons une discussion de classe à bâtons rompus au cours de laquelle vous lirez sur l'esclavage du point de vue d'une personne réduite en esclavage. Pour préparer cette discussion, vous allez lire une source primaire sur les expériences de l'esclavage et, au cours de la discussion, vous parler de ce qu'était la vie de la personne figurant dans votre document et de ses réactions face à l'esclavage."
8. Diviser la classe en quatre groupes et donner à chaque groupe le [Tableau de discussion pinwheel](#) et donner un des documents suivants.
 - a. [Extrait de "Que sont devenus les esclaves d'une plantation de Géorgie ?" \(section intitulée "Comment ils étaient traités à Savannah" uniquement\)](#) **REMARQUE:** Il s'agit de la seule source primaire écrite par un observateur de l'esclavage, et non par une personne réduite en esclavage. S'assurer que le groupe à ce document le comprenne.
 - b. [S'échapper à l'esclavage, 1838](#)⁶²
 - c. [Une vie d'un esclave par Moses Gandy](#)⁶³ **REMARQUE :** cet extrait est tiré d'un plan de cours - donner accès à l'extrait aux pages 2 et 3).
 - d. [Extrait du "Récit" de Frederick Douglass](#)⁶⁴ **REMARQUE :** cet extrait est tiré d'une feuille de travail - les élèves n'ont pas besoin de répondre aux questions sous l'extrait.

⁶² This source is from Eyewitness History and can be found at <http://www.eyewitnesstohistory.com/pffdoug.htm>

⁶³ This source is part of a lesson plan created by the Colorado History Center, and can be found at http://www.historycolorado.org/sites/default/files/files/Educators/5th/Moses_Grandys_Life_as_a_Slave.pdf. The excerpt students should read is on page 2 and 3 of the document.

⁶⁴ This source is produced by the National Endowment for the Humanities and can be found at: https://edsitement.neh.gov/sites/edsitement.neh.gov/files/worksheets/From%20Courage%20to%20Freedom_Reading%20Douglass's%20Rhetoric.pdf

9. Direct students to read their document(s) as a group, noting the author's description of what life was like for people in slavery, and what their reactions were. Possible questions to guide student analysis of their document(s):
- [Extrait de "Que sont devenus les esclaves d'une plantation de Géorgie ?"](#)
 - Dans le paragraphe 1, comment les esclaves étaient-ils gardés en attendant d'être vendus ?
 - Dans le paragraphe 2, comment l'auteur décrit-il les réactions des esclaves à leur vente ? A votre avis, quelles sont les raisons de ces différentes réactions ?
 - Dans le 4e paragraphe, comment l'auteur décrit-il les visites des "spéculateurs" (acheteurs potentiels) ?
 - Comment les esclaves réagissent-ils au processus d'examen ? Quelles sont, selon vous, les raisons de ces différentes réactions ?
 - [Échapper de l'esclavage, 1838](#)
 - Quelle a été la réaction de Frederick Douglass face à l'esclavage ?
 - Pensez-vous qu'il aurait pu s'échapper s'il avait continué à travailler dans les champs plutôt qu'être à Baltimore, pourquoi ou pourquoi pas ?
 - Comment Frederick Douglass s'est-il échappé ?
 - Pourquoi Frederick Douglass était-il si ému lorsqu'il a gagné les deux demi-dollars en argent dans le Massachusetts ?
 - [La vie d'un esclave par Moïse Gandy](#)
 - Comment Moïse Gandy a-t-il vécu l'esclavage pendant son enfance ?
 - Comment sa mère a-t-elle réagi à ses expériences et à celles de ses enfants ?
 - Qu'est-il arrivé à Moïse à la mort de son maître ?
 - Comment Moïse a-t-il réagi aux conditions brutales dans lesquelles il vivait avec M. Enoch Sawyer ?
 - Qu'est-il arrivé à la femme de Moïse ?
 - [Extrait du "Récit" de Frederick Douglass](#)
 - De quoi Frederick Douglass parle-t-il lorsqu'il témoigne dans cet extrait ?
 - Quels sont les mots descriptifs utilisés par Douglass, pourquoi pensez-vous qu'il choisit ces mots ?
 - Douglass décrit le maître comme "endurci par une longue vie d'esclavagiste". Que veut-il dire par là ?
 - A votre avis, pourquoi Douglass a-t-il choisi d'écrire un passage sur les brutalités de l'esclavage ? Qui est son public cible ?
10. Une fois que les groupes ont terminé leur lecture, leur demander de résumer l'expérience des peuples réduits en esclavage en se basant sur le récit de l'auteur qui leur a été assigné, d'énoncer certaines réponses à l'esclavage et de noter les preuves sur la ligne appropriée de leur [tableau de discussion pinwheel](#).
11. Aménager la salle pour la discussion selon la technique "pinwheel" en créant un cercle intérieur et un cercle extérieur. Les élèves participant au premier tour de table s'assoient dans le cercle intérieur, tandis que les membres de leur groupe se trouvent dans le cercle extérieur derrière eux, prêts à participer à la discussion. Choisir un élève de chaque groupe pour prendre part au premier tour de discussion et lui demander de se

déplacer vers le centre. À un moment donné, demander aux élèves de quitter la discussion en tourniquet pour être remplacés par un autre membre de leur groupe. Deux possibilités s'offrent : soit faire tourner le tourniquet lorsque chaque participant apporte une contribution valable un certain nombre de fois, soit appeler le changement et tous les groupes tournent en même temps.

12. Ouvrir chaque tour de la discussion en posant une question au groupe, en leur rappelant de répondre en utilisant le point de vue de la source primaire qu'ils ont étudiée. Questions possibles :
 - a. Décrivez la vie d'un Afro-Américain réduit en esclavage.
 - b. Comment les gens réagissaient-ils au fait d'être réduits en esclavage ?
 - c. Pourquoi est-il important de lire des récits de première main sur l'esclavage ?
13. Conclure l'activité pinwheel en engageant une discussion avec l'ensemble de la classe autour de la question suivante : "Que représente l'existence de l'esclavage pour l'identité nationale ?" La discussion de cette question aidera à préparer les élèves à l'activité de fin d'année.
14. Dire : "Dans une activité précédente, nous avons appris le mouvement de réforme sociale pour les droits des femmes. Un autre mouvement de réforme sociale du 19e siècle, où les citoyens ont fait pression pour étendre les droits individuels et les libertés de certaines parties de la société, s'appelle le mouvement abolitionniste."
15. Écrire le mot *abolir* au tableau et lire ou projeter la définition suivante⁶⁵ :
 - a. Supprimer, mettre fin à, annuler, rendre nul.
16. Écrire le mot *abolitionniste* au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes⁶⁶
 - a. Particulièrement avant la guerre de Sécession, une personne qui préconisait ou soutenait l'abolition de l'esclavage aux États-Unis.
 - b. Une personne qui est en faveur de l'abolition de toute loi ou pratique jugée nuisible à la société.
17. Lire à haute voix [le premier paragraphe](#) de la signification de *abolitionniste*.
18. Demander aux élèves de se tourner vers un partenaire et de lui dire ce que le mot *abolitionniste* signifie.
19. Dire : "Dans cette partie de l'activité, nous allons lire un texte pour en apprendre davantage sur le mouvement abolitionniste afin de répondre à la question suivante : qu'est-ce que le mouvement abolitionniste dit de l'identité changeante de l'Amérique ?"
20. Dire aux élèves de lire [Le sentiment abolitionniste grandit](#) soit indépendamment, soit par paires.
21. Une fois que les élèves ont terminé de lire le texte, leur demander de répondre aux questions suivantes oralement ou par écrit. S'assurer que les élèves utilisent des preuves citées dans le texte pour appuyer leurs réponses. Les questions possibles sont les suivantes :
 - a. Quand l'opposition à "l'institution particulière" (l'esclavage) s'est-elle développée ?
 - b. Quelle a été la première solution largement acceptée pour résoudre le problème de l'esclavage, et pourquoi cette solution a-t-elle été généralement combattue ?
 - c. L'auteur dit au paragraphe 4 que "les nouveaux abolitionnistes étaient différents de leurs prédécesseurs." En quoi étaient-ils différents ?
 - d. Au paragraphe 5, l'auteur dit que "les nouveaux abolitionnistes... voyaient l'esclavage comme une plaie pour l'Amérique." Qu'est-ce que cela signifie ?

⁶⁵ <http://www.dictionary.com/browse/abolish?s=t>

⁶⁶ <http://www.dictionary.com/browse/abolitionist?s=t>

- e. Quelles sont les mesures prises par les abolitionnistes pour étendre les droits et les libertés des Afro-Américains en mettant fin à l'esclavage ?
 - f. Dans l'avant-dernier paragraphe, l'auteur décrit certaines actions entreprises par le gouvernement pour essayer d'arrêter le mouvement abolitionniste - quelles étaient certaines de ces actions ?
 - g. Que dit le mouvement abolitionniste à propos de l'identité changeante de l'Amérique ?
22. Dire : "Tout au long de cette leçon, nous avons utilisé diverses sources pour apprendre l'expansion de l'esclavage au début du 19ème siècle, ce qu'était la vie des personnes en esclavage et certaines de leurs réactions face à l'esclavage, et ce que le mouvement abolitionniste dit de l'identité changeante de l'Amérique. Votre objectif pour cette leçon était de déterminer ce que l'existence et l'expansion de l'esclavage signifiaient pour l'identité nationale. Pour conclure cette leçon, vous allez répondre à la question sous forme d'essai : "Que signifiaient l'existence et l'expansion de l'esclavage pour l'identité nationale ?" Construisez un argument en utilisant des affirmations spécifiques et des preuves pertinentes tirées de sources historiques." Cette dissertation peut faire l'objet d'une note.

Le coton et la vie afro-américaine⁶⁷

La révolution industrielle américaine, concentrée dans le nord-est, s'est avérée être la force la plus importante dans le développement des États-Unis modernes. Cette innovation économique est née principalement de la nécessité. L'économie agricole de la Nouvelle-Angleterre était la plus pauvre du pays, ce qui a contribué à y stimuler l'expérimentation. Pendant ce temps, les États du Sud, beaucoup plus fertiles, restaient entièrement attachés à l'agriculture



comme source de leur richesse. Ici aussi, des changements spectaculaires ont créé une économie entièrement nouvelle qui aurait été méconnaissable pour les Américains de la fin du 18^e siècle.

Deux tiers de tous les vêtements prêts à porter, fabriqués avec du coton du Sud dans des villes du Nord telles que New York, Boston et Philadelphie, étaient renvoyés dans le Sud pour y être portés.



"Attendu qu'Absalom Jones et Richard Allen, deux hommes de race africaine, qui... par amour pour les personnes de leur couleur qu'ils regardaient avec tristesse... proposent qu'une société soit formée, sans égard aux principes religieux, à condition que la personne mène une vie ordonnée et sobre, afin de se soutenir mutuellement dans la maladie, et pour le bénéfice de leurs veuves et de leurs enfants sans père."
-Préambule de la Société des Africains Libres, 1778

L'ÉCONOMIE DU TABAC, basée sur l'esclavage, qui faisait vivre la région de Chesapeake, était en crise profonde à la fin du 18^e siècle et certains dirigeants de Virginie parlaient même de mettre fin à l'esclavage. Mais les innovations technologiques permettant de traiter le coton ont rapidement redonné vie à l'esclavage, qui allait prospérer dans la nouvelle nation comme jamais auparavant.

ELI WHITNEY fut l'un des premiers à développer une EGRENEUSE DE COTON qui séparait les graines du coton à courte tige. Cette variété de coton plus résistante a prospéré dans les nouvelles terres de l'ancien Sud-Ouest et pouvait désormais être traitée de manière beaucoup plus efficace que ce qui avait été possible à la main. En effet, l'égreneuse a multiplié par cinquante la quantité de coton qu'une personne seule pouvait traiter en une journée. Cette nouvelle production de coton fournit à son tour la matière première aux usines textiles industrielles en plein essor du Nord-Est américain et de la Grande-Bretagne. L'innovation technologique et l'expansion géographique ont fait du Sud le plus grand producteur et exportateur de coton du monde au 19^e siècle.

⁶⁷ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/22b.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/22b.asp>

Ce triomphe économique s'est toutefois accompagné d'une tragédie humaine incommensurable. En 1820, tous les états du Nord avaient interdit l'esclavage, mais l'essor du coton rendait les énormes profits du système esclavagiste irrésistibles pour la plupart des Blancs du Sud. Des sections distinctes du nord et du sud des États-Unis émergent, la première étant plus urbaine et industrielle et la seconde plus agricole, mais les nouvelles économies de chaque section sont profondément imbriquées. Non seulement le coton du Sud alimentait les usines textiles du Nord, mais les assureurs et les transporteurs du Nord jouaient un rôle majeur dans la croissance de l'économie esclavagiste moderne du Sud cotonnier.

La montée du "ROI COTON", caractéristique de la vie du Sud, a revitalisé l'esclavage. La promesse des profits du coton a encouragé une augmentation spectaculaire de l'importation directe d'esclaves africains dans les années précédant le TRAITÉ TRANSATLANTIQUE a été rendue illégale en 1808. 250 000 nouveaux esclaves sont arrivés aux États-Unis de 1787 à 1808, un nombre égal à l'ensemble des importations d'esclaves de la période coloniale. Après 1808, la traite interne des esclaves a forcé les Afro-Américains des états frontaliers et du Chesapeake à se rendre dans la nouvelle ceinture de coton, qui s'étendait finalement de la Géorgie à l'est du Texas. En fait, plus de la moitié des Américains qui se sont installés dans le Sud-Ouest après 1815 étaient des Noirs réduits en esclavage.

Avec une POPULATION NOIRE LIBRE en pleine croissance dans les États du nord et frontaliers, 95 % de la population afro-américaine du pays était asservie en 1820. Il est particulièrement difficile de généraliser l'expérience des Afro-américains sous l'esclavage, car le système oppressif de l'esclavage a presque entièrement éliminé les possibilités pour les esclaves de s'exprimer honnêtement en public. Il ne fait cependant absolument aucun doute que les esclaves refusaient leur statut et que leur résistance constante, à petite et grande échelle, a poussé les maîtres blancs à recourir à une violence terrifiante afin de faire fonctionner le système esclavagiste.

Le plus grand acte de résistance collective des esclaves réside dans la façon dont ils ont constamment démontré leur humanité et contesté la légitimité de l'esclavage. Face à des conditions abominables, les esclaves afro-américains ont créé des communautés qui donnaient un sens et un but à leur vie. Au cœur des communautés noires se trouvaient deux institutions centrales : la famille et la religion. Les mariages d'esclaves n'étaient pas légalement reconnus dans les sociétés esclavagistes et jusqu'à un tiers des mariages d'esclaves étaient rompus par les maîtres. Malgré cela, les esclaves afro-américains formaient des liens conjugaux durables.

De plus, la sévérité de la vie d'esclave a encouragé le développement de relations de parenté étendues. Comme les jeunes adultes étaient particulièrement susceptibles d'être vendus, les parents et les enfants étaient souvent séparés, ce qui conduisait la plupart des communautés d'esclaves à agir collectivement en respectant tous les aînés et en élevant tous les enfants comme une grande famille.

Revenir à [Grade 7 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



L'égreneuse à coton n'est pas la seule contribution d'Eli Whitney à la révolution industrielle en Amérique. Il a également créé la première usine qui utilisait des pièces interchangeables dans la fabrication.

La religion a également constitué une source importante de soutien pour les esclaves afro-américains. Ce n'est qu'au début du 19e siècle qu'un nombre significatif d'esclaves sont devenus chrétiens. Cela s'explique en partie par l'américanisation croissante des Afro-Américains, dont beaucoup vivaient désormais dans le Nouveau Monde depuis plusieurs générations.

Mais être un chrétien noir ne signifiait pas nécessairement avoir les mêmes valeurs qu'un chrétien blanc. Les esclaves ont sans aucun doute adapté le christianisme à leurs propres expériences de vie et il ne fait aucun doute que le fait que Moïse ait conduit les Israélites esclaves vers la Terre promise avait une résonance particulière chez les esclaves américains. Des spirituals noirs tels que "*Didn't My Lord Deliver Daniel ... and why not every man*" avaient un message subversif similaire.

Tableau de discussion pinwheel

Source primaire	Aspects de la vie d'esclave	Réactions à l'esclavage
Ce que sont devenus les esclaves d'une plantation de Géorgie ("Comment ils étaient traités à Savannah")		
Echapper à l'esclavage		
La vie d'un esclave par Moïse Gandy		
Le récit de Frederick Douglass		

Tableau de discussion pinwheel (complété)

Source primaire	Aspects de la vie d'esclave	Réactions à l'esclavage
Ce que sont devenus les esclaves d'une plantation de Géorgie ("Comment ils étaient traités à Savannah")	<ul style="list-style-type: none"> gardés dans des étables surpeuplées "sans plus d'attention à leur confort que nécessaire pour éviter qu'ils ne deviennent malades et invendables". "rassemblés en groupes tristes" Ils étaient examinés par les acheteurs potentiels "avec aussi peu de considération que s'ils avaient été des brutes". 	<ul style="list-style-type: none"> "Certains se résignaient au dur coup du sort qui les avait arraché de leurs foyers" "d'autres rumaient leurs chagrins." "Toutes ces humiliations étaient subies sans murmure, et dans certains cas avec une bonne humeur naturelle" dans l'espoir d'être rachetés par un maître plus gentil.
Echapper à l'esclavage	<ul style="list-style-type: none"> Douglass a commencé sa vie en esclavage en travaillant dans les champs, mais son maître l'a envoyé travailler sur les bateaux et le maître a gardé les salaires qu'il gagnait. toute personne noire (libre ou asservie) peut être arrêtée à tout moment et se voir demander de prouver sa liberté. 	<ul style="list-style-type: none"> Douglass s'est enfui pour échapper à l'esclavage. Les esclaves pouvaient emprunter les papiers d'une personne affranchie, les utiliser pour s'échapper vers un état libre, puis renvoyer les papiers par la poste. Douglass ne connaissait pas d'affranchis lui ressemblant à qui emprunter des papiers, il s'est donc déguisé en marin et a emprunté une protection de marin à un ami, ce qui lui a permis de prendre le train pour un état libre.
La vie d'un esclave par Moïse Gandy	<ul style="list-style-type: none"> "Je me souviens que ma mère nous cachait tous dans les bois pour empêcher le Maître de nous vendre". Les enfants étaient vendus par leur mère à d'autres maîtres. Les esclaves pouvaient être hérités en tant que propriété à la mort de leur maître. Les esclaves pouvaient être engagés pour travailler pour d'autres entités, leur maître gardant les bénéfices. 	<ul style="list-style-type: none"> Lorsque son petit frère a été vendu, sa mère s'est opposée à ce qu'ils emmènent son enfant et a été battue jusqu'à ce qu'elle s'évanouisse. Moïse a survécu à des conditions terribles en récupérant de la nourriture dans la nature ou les restes du moulin à bras, et il "réveillait un bœuf ou un porc et se tenait à l'endroit où il était couché" pour absorber la chaleur.

	<ul style="list-style-type: none"> ● "J'étais affamé pendant la moitié de mon temps" ● "Mes pieds nus craquaient et saignaient à cause du froid extrême." 	
<p>Le récit de Frederick Douglass</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Les esclaves étaient brutalement fouettés et gravement blessés - "et fouettée sur son dos nu jusqu'à ce qu'elle soit littéralement couverte de sang". ● D'autres esclaves étaient forcés de regarder - "c'était le premier d'une longue série d'outrages de ce genre dont j'étais condamné à être le témoin et le participant". ● Le maître "semblait parfois prendre un grand plaisir à fouetter un esclave". 	<ul style="list-style-type: none"> ● "Aucun mot, aucune larme, aucune prière de la part de sa victime sanglante ne semblait pouvoir détourner son cœur de fer de son but sanglant." ● Frederick Douglass a plus tard écrit sur les violences physiques dont il a été témoin et victime, afin de sensibiliser davantage aux méfaits de l'esclavage.

Le sentiment abolitionniste grandit⁶⁸



La plupart des personnages afro-américains du roman *La Case de l'oncle Tom* de Harriet Beecher Stowe sont transportés en Afrique à la fin du roman, ce qui a suscité une controverse parmi les abolitionnistes et les Afro-Américains libres.

À mesure que l'industrie du coton s'implantait et que l'esclavage devenait de plus en plus ancré dans le sud des États-Unis, l'opposition à l'Institution particulière commençait à croître.

La première solution largement acceptée à la question de l'esclavage dans les années 1820 était la colonisation. En effet, les partisans de la colonisation voulaient transplanter la population d'esclaves en Afrique. Leur philosophie était simple : les esclaves avaient été amenés en Amérique contre leur gré. Pourquoi ne pas leur donner une chance de profiter de la vie comme si cette migration forcée n'avait jamais eu lieu? Des fonds ont été collectés pour transporter les Afro-Américains libérés de l'autre côté de l'Atlantique, dans la direction opposée. La nation du Liberia a été créée comme un refuge pour les anciens esclaves américains.

Mais la plupart des Afro-Américains s'opposaient à cette pratique. La grande majorité d'entre eux n'avaient jamais mis les pieds sur le sol africain. De nombreux Afro-Américains pensaient à juste titre qu'ils avaient contribué à la construction de ce pays et qu'ils méritaient de vivre en tant que citoyens américains libres. À la fin de la décennie, un véritable mouvement abolitionniste est né.

Ces nouveaux abolitionnistes étaient différents de leurs prédécesseurs. DES SOCIÉTÉS ANTI-ESCLAVAGISTES existaient en Amérique depuis 1775, mais ces militants étaient plus radicaux. Les premiers abolitionnistes prônaient une fin progressive de l'esclavage. Ils étaient favorables à l'indemnisation des propriétaires d'esclaves pour la perte de leurs biens. Ils collectaient des fonds pour l'achat d'esclaves afin d'accorder la liberté à certaines personnes.

Les nouveaux abolitionnistes pensaient différemment. Ils considéraient l'esclavage comme une plaie pour l'Amérique. Il fallait y mettre fin immédiatement et sans compensation pour les propriétaires. Ils envoyaient des pétitions au Congrès et aux états, faisaient campagne et inondaient le Sud de littérature incendiaire.



L'abolitionniste Wendell Phillips a pris la parole en faveur de l'esclave fugitif Thomas Sims, et contre la loi sur les esclaves fugitifs en 1851. Sims a ensuite été renvoyé à Savannah où il a été fouetté en public.

⁶⁸ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/28.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/28.asp>

Inutile de dire que les sourcils se sont levés dans tout le nord et le sud. Bientôt, des lignes de combat ont été établies. Le président Andrew Jackson interdit à la poste de livrer de la littérature abolitionniste dans le Sud. Une règle "GAG RULE" a été adoptée à la Chambre des représentants, interdisant la discussion de projets de loi restreignant l'esclavage. Des abolitionnistes ont été physiquement agressés en raison de leur franc-parler anti-esclavagiste. Alors que les églises du Nord se ralliaient à la cause abolitionniste, les églises du Sud utilisaient la Bible pour défendre l'esclavage.

Les abolitionnistes ont toujours été une minorité, même à la veille de la guerre de Sécession. Leur détermination tenace à mettre fin à la servitude humaine a été un combat qui a duré des décennies. Si, au début, le combat était plutôt pacifique, à mesure que les deux camps s'enracinaient, les stylos ont été remplacés par des épées. Une autre source de conflit entre les sections avait été profondément ancrée.



De nombreux esclaves en fuite sont morts sur le chemin de la liberté en empruntant le chemin de fer clandestin. Cette pierre marquant la tombe d'un esclave fugitif orphelin de quatre ans se trouve à Oberlin, dans l'Ohio, une ville connue pour avoir aidé des esclaves à s'échapper.

Évaluation de l'unité quatre

Objectif de la séquence : Les élèves rédigent une réponse détaillée à la question suivante : L'expansion vers l'Ouest a-t-elle eu un impact positif ou négatif sur la formation de l'identité américaine ? Demander aux élèves d'utiliser des preuves historiques et leurs connaissances en sciences sociales pour développer et soutenir leur position. Lorsque les élèves se préparent à rédiger leur essai, leur demander de considérer :

- L'impact social, politique et économique de l'expansion vers l'Ouest sur le développement des États-Unis.
- Les causes et effets de la croissance de l'immigration et de l'urbanisation
- L'impact social, politique et économique des mouvements de réforme
- L'expansion de l'esclavage

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Consignes pour l'élève : En utilisant votre compréhension de l'histoire des États-Unis et les sources de cette unité, écrivez un essai qui développe et soutient un argument sur l'impact positif ou négatif de l'expansion vers l'Ouest sur la formation de l'identité américaine. Utilisez les preuves recueillies tout au long de l'unité et votre connaissance des Sciences sociales pour développer et soutenir votre explication.

Notes pour l'enseignant : En complétant cette activité, les élèves valident les compétences en Sciences sociales -GLEs: 7.1.1-5, 7.3.1-5, 7.5.1-3, 7.6.1-4, 7.7.1, 7.9.3, 7.11.1-3. Ils valident également les compétences en Anglais [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.6-8.1a-e, WHST.6-8.4, WHST.6-8.5, WHST.6-8.6, WHST.6-8.9, WHST.6-8.10.

Utiliser [la grille d'évaluation -Contenu et problématiques de l'examen LEAP 2025](#) pour noter cette évaluation. Remarque: personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette évaluation. 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 étudient la guerre de Sécession en commençant par ses causes immédiates, de la décennie précédente à l'attaque confédérée sur Fort Sumter. Les élèves apprennent que la guerre de Sécession a été un tournant majeur dans l'histoire des États-Unis, au cours duquel l'union a été préservée et l'institution de l'esclavage a reçu un coup fatal. À bien des égards, il s'agissait de l'apogée de décennies difficiles causées par des années d'expansion et de conflit entre les États. Le résultat est la réponse à la plus grande question de l'identité américaine : libre ou esclave? Les États-Unis allaient-ils tenir leur promesse fondatrice selon laquelle "tous les hommes sont créés égaux" ?

Durée suggérée de la séquence : 7 semaines

Grade 7 : Contenu	
Une nation divisée	Comment un conflit définit-il une nation?

Sujets (Compétences en fin de grade/GLEs) :

1. [Sectionnalisme](#) (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.4.1-2; 7.5.3; 7.8.8; 7.10.1-2; 7.11.1-3)
2. [Lincoln et la sécession](#) (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.4.1-2; 7.5.3; 7.10.1-2; 7.11.1-3)
3. [La guerre de Sécession](#) (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.4.1-2; 7.5.3; 7.10.1-2; 7.11.1-3)

Évaluation de l'unité : Les élèves rédigent une réponse détaillée à la question suivante : Comment le conflit de la guerre de Sécession a-t-il défini la nation ?

Unité cinq : Une nation divisée	Sujet un : Sectionalisme Sujet deux : Lincoln et la sécession Sujet trois : La guerre de Sécession
Connexions clés : <ul style="list-style-type: none"> • Les ressources et l'utilisation des terres ont contribué aux différences régionales en matière de développement économique. • Des facteurs sociaux, politiques et économiques ont conduit à l'expansion de l'esclavage. • L'expansion territoriale a contribué aux conflits et aux compromis entre les groupes. • Des idées, des personnes et des événements ont façonné l'identité nationale. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Contenu et concepts prioritaires
7.1.3 Analyser les causes et les effets d'événements et d'idées clés dans le développement des Etats-Unis	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser comment l'expansion vers l'Ouest a conduit à des conflits et à des compromis sur la question de l'esclavage.
7.3.3 Examiner les motivations et l'influence des principaux mouvements de réforme américains au cours du 19ème siècle	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire l'influence des abolitionnistes sur l'établissement de l'émancipation comme objectif de guerre.
7.3.5 Expliquer les raisons de l'expansion de l'esclavage dans le Sud après 1800 et décrire la vie des Afro-Américains réduits en esclavage, ainsi que leurs réactions à l'esclavage	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les effets du compromis du Missouri sur l'expansion de l'esclavage. • Comparer et mettre en opposition les différents points de vue sur l'esclavage et son expansion. • Expliquer la relation entre la décision <i>Dred Scott</i> et le Compromis du Missouri. • Décrire comment les esclaves ont réagi à la guerre de Sécession et comment leur vie a changé au cours de la guerre, en reconnaissant à la fois les tendances générales et les différences dans les expériences individuelles.
7.4.1 Identifier et décrire le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés qui ont conduit à la guerre de Sécession	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la législation et les événements ont contribué à la tension croissante sur la question de l'esclavage et l'ont reflétée (Compromis du Missouri, Rébellion de Nat Turner, Proviso Wilmot, Compromis de 1850, Loi sur les esclaves fugitifs, publication de <i>La Case de l'oncle Tom</i>, Loi du Kansas-Nebraska, conflits du Bleeding Kansas, affaire <i>Dred Scott contre Sandford</i>, débats Lincoln-Douglas, raid de John Brown à Harpers Ferry).

	<ul style="list-style-type: none"> Analyser comment l'effondrement politique du système du second parti (démocrates et whigs) a à la fois reflété et contribué aux tensions sur l'esclavage qui ont mené à la guerre de Sécession. Expliquer comment l'élection de 1860 a déclenché une série d'événements conduisant au déclenchement de la guerre de Sécession.
<p>7.4.2 Analyser les tournants importants et les développements majeurs de la guerre de Sécession</p>	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer les forces et faiblesses relatives du Nord (Union) et du Sud (Confédération) au début de la guerre de Sécession et les raisons de la victoire de l'Union. Analyser l'objectif et l'efficacité des stratégies utilisées pendant la guerre de Sécession (blocus, plan Anaconda, capture et destruction). Analyser comment l'opinion de Lincoln sur l'esclavage a évolué au fil du temps et expliquer les raisons pour lesquelles il a publié la Proclamation d'émancipation en pleine guerre de Sécession. Analyser comment les développements majeurs de la guerre de Sécession ont affecté le Nord et le Sud et influencé le cours de la guerre (recrutement, Proclamation d'émancipation, soutien étranger à la guerre). Analyser l'importance et l'issue des actions militaires clés et des batailles décisives de la guerre de Sécession (Fort Sumter, Antietam, Vicksburg, la marche de Sherman vers la mer, Gettysburg, tribunal de Appomattox). Analyser dans quelle mesure la vie quotidienne a changé pour différents groupes de personnes au cours de la guerre.
<p>7.8.8 Étudier comment les principales lois et décisions de justice ont influencé le cours de l'histoire des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer les motivations de l'adoption et les effets des principales lois liées à la guerre de Sécession (Compromis du Missouri, Compromis de 1850, Loi sur les esclaves fugitifs, Loi Kansas-Nebraska). Expliquer les arguments et le jugement dans l'affaire <i>Dred Scott contre Sandford</i> et les effets de cette décision. Analyser l'importance des principales lois adoptées pendant la guerre de Sécession (Revenue Act, Homestead Act, Pacific Railway Act, Conscription Act) et leurs effets sur l'expansion et les conflits.
<p>7.10.1 Décrire les influences, le développement et l'expansion des droits et libertés individuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analyser les différents points de vue sur les droits et libertés et les moyens de les protéger, y compris les points de vue sur les droits et libertés dont bénéficieraient les affranchis après la guerre.
<p>7.1.1 Produire des écrits clairs et cohérents pour une gamme d'activités, de buts et de publics</p>	<p><i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.1 dans l'unité 5 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Faire des recherches historiques pour explorer l'impact de la guerre sur différents individus et groupes.

<p>en accomplissant les activités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches historiques • Evaluer une grande variété de sources primaires et secondaires • Comparer et mettre en opposition des points de vue variés • Déterminer le sens des mots et des phrases de textes historiques • Utiliser la technologie pour rechercher, produire ou publier un produit écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et mettre en opposition les points de vue et les motivations de différents groupes (soldats, politiciens, femmes) dans leur soutien à l'Union ou aux Confédérés. • Évaluer une variété de sources primaires et secondaires pour expliquer comment les perceptions de l'objectif de la guerre ont évolué au fil du temps. • Expliquer la signification des mots et des phrases utilisés par Abraham Lincoln, comme son utilisation de "tous les hommes sont créés égaux" dans le discours de Gettysburg, afin d'analyser comment les idées d'égalité ont évolué au fil du temps.
<p>7.1.2 Expliquer les tendances et les thèmes récurrents de l'histoire des États-Unis</p>	<p><i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.2 dans l'unité 5 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les facteurs politiques, sociaux et économiques ont influencé les événements entourant la guerre de Sécession.
<p>7.1.4 Interpréter et construire des chronologies d'événements, de personnes et d'idées clés</p>	<p><i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.4 dans l'unité 5 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire et/ou interpréter des frises chronologiques d'événements clés pour répondre à des questions sur les principaux événements liés à la guerre de Sécession et sur des thèmes clés de l'histoire des États-Unis (Compromis du Missouri, Proviso Wilmot, Compromis de 1850, Loi sur les esclaves fugitifs, publication de <i>La Case de l'oncle Tom</i>, Loi Kansas-Nebraska, conflits de Bleeding Kansas, <i>Dred Scott contre Sandford</i>, raid de John Brown à Harpers Ferry, élection d'Abraham Lincoln, batailles décisives, Homestead Act, Pacific Railway Act, Proclamation d'émancipation, assassinat d'Abraham Lincoln, chemin de fer transcontinental).
<p>7.1.5 Analyser des sources primaires et secondaires pour répondre à des questions liées à l'histoire des États-Unis</p>	<p><i>Opportunités pour aborder les compétences GLE 7.1.5 dans l'unité 5 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et analyser des extraits de lois clés pour répondre à des questions sur les compromis et les accords qui ont mené à la guerre de Sécession (Compromis du Missouri, Compromis de 1850, Loi sur les esclaves fugitifs, Loi Kansas-Nebraska). • Lire et analyser des extraits des opinions majoritaires et dissidentes dans l'affaire <i>Dred Scott contre Sandford</i> de la Cour suprême pour répondre à des questions sur la signification et les effets de l'arrêt.

	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et analyser des extraits du premier et du deuxième discours inaugural de Lincoln pour répondre à des questions sur la façon dont les idées exprimées dans ses discours ont influencé le début et le déroulement de la guerre de Sécession. • Lire et analyser des extraits de déclarations de sécession pour répondre à des questions sur les justifications données par les États du Sud pour leur sécession. • Lire et analyser la Proclamation d'émancipation et le discours de Gettysburg (texte intégral ou extraits) pour répondre à des questions sur le déroulement et les effets de la guerre de Sécession. • Lire et analyser des lettres écrites pendant la guerre pour explorer l'impact de la guerre sur les individus et les groupes. • Lire et analyser des extraits de la Loi de propriété fermière (Homestead Act) et de la Loi des chemins de fer du Pacifique (Pacific Railway Act) pour répondre à des questions sur l'expansion vers l'Ouest, la migration et la colonisation.
<p>7.3.4 Comparer et mettre en opposition le développement politique, social et économique des différentes régions des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et mettre en opposition les caractéristiques politiques, sociales et économiques du Nord et du Sud, et expliquer comment les différences entre les régions ont contribué aux tensions.
<p>7.5.1 Analyser les caractéristiques physiques et politiques des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner les frontières politiques des États-Unis du début au milieu du 19^e siècle et expliquer les raisons de leur modification. • Expliquer l'importance du contrôle du fleuve Mississippi pendant la guerre de Sécession.
<p>7.5.3 Analyser des cartes historiques, des tableaux et des graphiques des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des cartes, des tableaux ou des graphiques relatifs à l'élection présidentielle de 1860. • Analyser des cartes pour répondre à des questions sur les batailles décisives de la guerre de Sécession. • Analyser des tableaux et des graphiques pour répondre à des questions sur les conditions dans le Nord et le Sud et sur les effets de la guerre de Sécession (économies, ressources, pertes).
<p>7.6.4 Expliquer comment les différences dans l'utilisation des terres ont influencé les caractéristiques culturelles des régions des États-Unis entre 1763 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les économies du Nord et du Sud ont influencé les opinions sur l'institution de l'esclavage.

<p>7.8.2 Différencier différentes formes de gouvernement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter les systèmes de gouvernement fédéral par rapport aux systèmes de gouvernement des confédérés.
<p>7.8.9 Expliquer comment les fonctionnaires fédéraux sont élus ou nommés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revoir le processus d'élection du président, si nécessaire.
<p>7.9.1 Comparer et mettre en opposition les divisions politiques du monde de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les divisions politiques du monde du début au milieu du XIXe siècle.
<p>7.10.2 Identifier et décrire les moyens par lesquels les citoyens influencent le changement dans une société démocratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les modèles de participation politique de la période antebellum ont contribué à une polarisation croissante sur la question de l'esclavage. • Décrire le rôle des récits et des journaux pour influencer les attitudes du public avant et pendant la guerre de Sécession.
<p>7.10.5 Décrire le développement et les rôles des partis politiques et des groupes d'intérêts spéciaux aux États-Unis entre 1787 et 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les raisons du déclin du parti Whig. • Expliquer comment la Loi Kansas-Nebraska a conduit à la formation du parti républicain.
<p>7.11.1 Expliquer comment la demande de ressources et le développement de la technologie ont influencé la diversité économique aux États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revoir au besoin comment la demande de ressources et le développement de la technologie ont influencé les économies du Nord et du Sud dans les années qui ont précédé la guerre civile.
<p>7.11.2 Expliquer comment l'interdépendance économique s'est développée entre les régions des États-Unis et avec les pays étrangers</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revoir au besoin l'interdépendance économique entre le Nord et le Sud dans les années qui ont précédé la guerre de Sécession.
<p>7.11.3 Décrire les politiques gouvernementales qui ont influencé l'économie des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les effets des politiques gouvernementales sur l'économie pendant la guerre de Sécession (blocus, conscription, impôts, monnaie).

Contenu pédagogique de l'unité cinq

Sujet un : Sectionalisme (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.4.1-2; 7.5.3; 7.8.8; 7.10.1-2; 7.11.1-3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves analysent les façons dont les premiers compromis sur l'esclavage ont été inefficaces et l'impact qu'ils ont eu sur différentes régions des États-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Quel a été le rôle du compromis jusqu'à la guerre de Sécession ?](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Qu'est-ce que le sectionnalisme, et comment sa présence aux États-Unis a-t-elle conduit à des compromis ?
- En quoi les premiers compromis sur l'esclavage ont-ils été inefficaces et quel impact ont-ils eu sur les différentes régions des États-Unis ?
- En quoi le Compromis du Missouri de 1820 a-t-il été inefficace pour régler la question de l'esclavage ?
- Quel a été l'impact du Compromis de 1850 et qui en a le plus profité, le Nord ou le Sud ?
- Comment la Loi Kansas-Nebraska de 1854 a-t-elle tenté de réduire le sectionnalisme croissant de l'union américaine sur la controverse de l'esclavage ?
- Pourquoi les efforts législatifs concernant l'esclavage et l'expansion n'ont-ils pas permis d'éviter une crise constitutionnelle ?
- Comment la neutralité du Congrès à l'égard de l'esclavage dans les territoires fédéraux a-t-elle pu attiser les conflits entre les différentes sections ?
- Quel rôle le compromis a-t-il joué dans le déclenchement de la guerre de Sécession ?
- Pourquoi le conflit sur l'esclavage a-t-il débouché sur une guerre en 1861 ?

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

- Les élèves étudient Impact social, politique et économique du [Compromis du Missouri](#) et complètent [une lecture guidée par l'anticipation](#).
- Les élèves analysent Avantages et inconvénients du [Compromis de 1850](#) et complètent un [tableau](#).
- Les élèves analysent Impact social, politique et économique de la [Loi Kansas-Nebraska](#) et complètent un [tableau de notes](#).
- Les élèves complètent [Analyse textuelle de l'échec du compromis](#) sur l'esclavage et complètent une activité d'écriture de la GIST.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Quel a été le rôle du compromis qui a conduit à la guerre de Sécession ?

Unité cinq : Une nation divisée, Sujet un : Sectionnalisme

Objectifs de la séquence : Les élèves analysent l'impact social, politique et économique des compromis sur la question de l'esclavage et de l'arrêt Dred Scott sur les tensions croissantes entre le Nord et le Sud.

Durée de la séquence : 9 séances

Matériel : [Le Compromis du Missouri](#) ; Guide de lecture anticipée du Compromis du Missouri ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Le Compromis de 1850](#) ; Avantages et inconvénients du Compromis de 1850 ([vierge](#) and [complété](#)) ; [Loi Kansas-Nebraska](#) ; Loi Kansas-Nebraska -Tableau de notes ([vierge](#) and [complété](#)) ; [L'échec du Compromis](#) ; Analyse textuelle de l'échec du Compromis ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Aujourd'hui, nous allons commencer une tâche qui nous permettra d'étudier les tentatives de compromis qui ont mené à la guerre de Sécession. À la fin de cette tâche, nous répondrons à la question suivante : Quel a été le rôle des compromis avant la guerre de Sécession ? Nous répondrons à quatre questions complémentaires tout au long du travail qui nous aideront à comprendre pourquoi les immigrants sont venus aux États-Unis. Notre première question complémentaire est la suivante : En quoi le compromis du Missouri de 1820 a-t-il été inefficace pour régler le problème de l'esclavage ?"
2. Séparer les élèves en petits groupes ou en paires en utilisant une routine établie en classe.
3. Donner aux groupes une copie du matériel suivant :
 - a. [Le Compromis du Missouri](#)
 - b. une copie vierge de [Guide de lecture anticipée du Compromis du Missouri](#)
4. Dire aux élèves de lire [Le Compromis du Missouri](#) avec leur partenaire. Laisser aux élèves un temps raisonnable pour terminer la lecture (12 à 15 minutes).
5. Demander aux élèves de lire [Le Compromis du Missouri](#) avec leur partenaire et de compléter [Guide de lecture anticipée du Compromis du Missouri](#).
6. Pendant la lecture du document, les encourager à souligner, surligner ou écrire dans les marges certaines des idées principales du document.
7. S'assurer que les élèves écrivent des informations tirées du document pour étayer leur réponse. Projeter une copie vierge du guide de lecture anticipée [Guide de lecture anticipée du Compromis du Missouri](#) dans la classe.
8. Mener une discussion en classe pour vérifier la compréhension de la source par les élèves. Questions directrices possibles :
 - a. Pourquoi était-il important pour le Sud de maintenir une balance égale au Sénat ?
 - b. Qu'a fait le Compromis du Missouri ?
 - c. Qui étaient les personnages clés impliqués dans le Compromis du Missouri ?
 - d. Quelles ont été les causes et les effets du compromis du Missouri ?
 - e. Qui a le plus bénéficié du compromis, le Nord ou le Sud ?

Revenir à [Grade 7 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

- f. En quoi le compromis du Missouri de 1820 a-t-il été inefficace pour régler la question de l'esclavage et quel a été l'impact du compromis sur les différentes régions des États-Unis ?
9. Attentes des élèves pour la première question :
 - a. Les élèves devraient identifier que le Compromis du Missouri n'a pas été efficace pour traiter la question de l'esclavage :
 - Il a tenté de préserver l'équilibre entre les états libres et esclavagistes au lieu de prendre la décision d'abolir l'esclavage, créant ainsi le fondement du sectionnalisme aux États-Unis.
 - Elle a préservé les États-Unis grâce à des compromis.
 - b. Les idées clés exprimées dans le texte sont les suivantes :
 - la préservation de l'équilibre entre les États libres et esclavagistes ;
 - le rôle du compromis dans le gouvernement ; et
 - l'avenir de l'esclavage dans le territoire de la Louisiane et dans d'autres territoires occidentaux des États-Unis.
 - c. Enfin, les élèves devraient se concentrer sur la manière dont le compromis du Missouri a affecté l'équilibre des pouvoirs entre les États du Nord et du Sud.
10. Dire : "Nous allons maintenant étudier un autre compromis qui a eu un impact sur l'esclavage aux États-Unis et répondre à la question d'appui : Quel impact le Compromis de 1850 a-t-il eu sur l'expansion vers l'Ouest ? Qui en a le plus profité, le Nord ou le Sud ?"
11. Donner aux élèves une copie du matériel suivant :
 - a. [Le Compromis de 1850](#)
 - b. Une copie vierge du tableau [Avantages et inconvénients du Compromis de 1850](#)
12. Dire aux élèves de lire [Le Compromis de 1850](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Avantages et inconvénients du Compromis de 1850](#)
13. Pendant la lecture du document, les encourager à souligner, surligner ou écrire dans les marges certaines des idées principales du document.
14. S'assurer que les élèves écrivent des informations tirées du document pour étayer leur réponse.
15. Projeter une copie vierge du tableau [Avantages et inconvénients du Compromis de 1850](#) dans la classe.
16. Laisser aux élèves au moins 10 minutes pour compléter le tableau. Une fois que les élèves ont rempli le tableau, leur demander de rédiger un court résumé décrivant les impacts sociaux, politiques et économiques du Compromis de 1850.
17. Une fois que les élèves ont rempli le tableau, organiser une discussion en classe pour vérifier la compréhension des élèves. Demander aux élèves de remplir, de modifier ou d'ajouter des informations supplémentaires dans le tableau pendant la discussion.
18. Mener une discussion en classe pour vérifier la compréhension de la source par les élèves. Questions directrices possibles :
 - a. Pourquoi était-il important pour le Sud d'adopter une loi sur les esclaves fugitifs ?
 - b. Quel a été l'effet du Compromis de 1850 ?
 - c. Qui étaient les personnages clés impliqués dans le Compromis de 1850 ?
 - d. En quoi le Compromis de 1850 était-il différent du Compromis du Missouri ?

- e. Comment le nouveau compromis a-t-il affecté le Compromis du Missouri ?
 - f. Pourquoi le Compromis de 1850 n'a-t-il pas été efficace pour régler la question de l'esclavage ?
 - g. Quel impact le Compromis de 1850 a-t-il eu sur les différentes régions des Etats-Unis ?
19. Attentes des élèves pour la deuxième question :
- a. En lisant le texte, les élèves devraient se concentrer sur les avantages et les inconvénients du Compromis de 1850.
 - b. Les avantages du Nord comprennent :
 - L'équilibre du Sénat est maintenant assuré par les États libres ;
 - La Californie est admise comme État libre ;
 - Le commerce des esclaves est interdit à Washington D.C.
 - c. Les avantages du Sud comprennent :
 - Aucune restriction sur l'esclavage dans les territoires de l'Utah ou du Nouveau-Mexique ;
 - le Sud obtient la loi sur les esclaves fugitifs ;
 - Le Compromis de 1850 annule le Compromis du Missouri et ne règle pas la question générale de l'esclavage.
 - d. Outre les avantages et les inconvénients généraux, les élèves devraient se concentrer sur l'impact global du Compromis de 1850 sur l'expansion de l'esclavage, notamment :
 - Le Compromis de 1850 a annulé le Compromis du Missouri et n'a pas réglé la question générale de l'esclavage ;
 - Il n'y avait pas de restrictions sur l'esclavage dans les territoires de l'Utah ou du Nouveau-Mexique.
20. Dire : "Au cours de cette tâche pédagogique, vous avez étudié deux compromis différents sur l'esclavage aux États-Unis. Après que le Compromis de 1850 soit devenu une loi, il n'a pas fallu longtemps pour que le pays soit à nouveau divisé sur la façon de traiter la question de l'esclavage. La loi Kansas-Nebraska a été adoptée pour des raisons économiques dans les nouveaux territoires de l'ouest des États-Unis. L'objectif de la prochaine activité est d'examiner les causes et les effets économiques de la Loi Kansas-Nebraska, et de répondre à la question complémentaire : pourquoi les efforts législatifs concernant l'esclavage et l'expansion n'ont-ils pas permis d'éviter une crise constitutionnelle ?"
21. Séparer les élèves en petits groupes de 2 à 3 élèves selon une routine établie en classe.
22. Donner à chaque groupe l'accès à [Loi Kansas-Nebraska](#). Puisqu'il s'agit d'un texte numérique, déterminer comment les élèves vont accéder au texte : soit projeter le texte et le lire à haute voix pendant que les élèves suivent, soit s'assurer que chaque groupe a accès à un ordinateur avec la source.
23. Donner aux élèves une copie de l'accès aux documents suivants
- a. [Loi Kansas-Nebraska](#)
 - b. Une copie vierge de [Loi Kansas-Nebraska -Tableau de notes](#)
24. Dire aux élèves de lire [Loi Kansas-Nebraska](#) une nouvelle fois avec leur partenaire et de compléter le tableau [Loi Kansas-Nebraska -Tableau de notes](#).
25. Pendant la lecture du document, les encourager à souligner, surligner ou écrire dans les marges certaines des idées principales du document.
26. Demander aux élèves de compléter le tableau de notes en suivant les instructions ci-dessous :

- a. Dans la colonne de droite, demander aux élèves de noter les idées et les détails importants du texte.
 - b. Dans la colonne de gauche, demander aux élèves d'écrire leurs commentaires, questions, préoccupations, confusions et réactions personnelles aux idées et détails importants, ainsi que les mots et phrases inconnus.
 - c. Après avoir lu le document, demander aux élèves de revoir leurs notes et d'écrire un résumé des informations au bas du tableau de notes divisé en deux.
27. Après que les élèves ont examiné le texte et complété le tableau de notes [Loi Kansas-Nebraska -Tableau de notes](#), engager une discussion avec toute la classe pour comprendre les causes et les effets de la Loi du Kansas-Nebraska. Les questions directrices possibles sont les suivantes :
- a. Qui a proposé la Loi Kansas-Nebraska ?
 - b. Quel était l'objectif de la loi Kansas-Nebraska ?
 - c. Définir la "souveraineté populaire" et expliquer en quoi ce concept était différent des compromis précédents.
 - d. En quoi la Loi du Kansas-Nebraska était-elle différente du Compromis du Missouri et du Compromis de 1850 ?
 - e. Comment la Loi Kansas-Nebraska a-t-elle affecté les premiers compromis sur l'expansion de l'esclavage dans l'Ouest ?
 - f. Comment le Kansas-Nebraska a-t-il conduit à la formation du parti républicain ?
 - g. Quelles ont été les conséquences de la Loi Kansas-Nebraska ?
 - h. Comment la Loi du Kansas-Nebraska a-t-elle affecté le territoire de la Louisiane ?
28. Attentes des élèves pour la troisième question :
- a. Les élèves devraient se concentrer sur les idées et les détails importants du texte, tels que les tensions sectionnelles ("sectional tensions") sur l'avenir de l'esclavage dans les territoires de l'Ouest qui ont conduit à la loi, la flambée de violence et d'intimidation qui a suivi la loi, la souveraineté populaire et la formation du parti républicain.
 - b. Les personnages clés du texte que les élèves devraient aborder sont Stephen Douglas, les "free soilers" (membres du Parti du sol libre opposant l'expansion de l'esclavage dans les territoires ouest des Etats-Unis), les "border ruffians" (membres d'une armée privée pro-esclavagiste), les "jayhawkers" (membres de bandes de brigands anti-esclavagistes), les "Whigs" (membres du parti Whig) et les opposants nordistes à l'esclavage.
 - c. De plus, les élèves devraient se concentrer sur les conséquences de la loi Kansas-Nebraska, telles que les principes de la souveraineté populaire, "Bleeding Kansas" (le Kansas sanguinolent) et la formation du parti républicain.
 - d. Enfin, les élèves devraient également être capables de comparer et de mettre en opposition les différents éléments du Compromis du Missouri, du Compromis de 1850 et de la loi Kansas-Nebraska.
29. Dire : " Nous allons maintenant répondre à la quatrième question: Quel rôle le compromis a-t-il joué dans le déclenchement de la guerre civile ? Pourquoi le conflit sur l'esclavage a-t-il abouti à la guerre en 1861 ?"
30. Assigner aux élèves un partenaire selon une routine établie en classe.
31. Donner aux élèves l'accès à :
- a. [L'échec du Compromis](#)

- b. Une copie vierge du tableau [Analyse textuelle de L'Échec du Compromis](#)
32. Demander aux élèves de lire uniquement les paragraphes 1-5 et 16-21. Puisqu'il s'agit d'un texte numérique, déterminer comment les élèves auront accès au texte - soit en projetant le texte et en le lisant à haute voix pendant que les élèves suivent, soit en s'assurant que chaque élève a accès à un ordinateur avec la source.
33. Demander aux élèves de lire [L'échec du Compromis](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Textual Analyse textuelle de L'Échec du Compromis](#).
34. Pendant la lecture du document, les encourager à souligner, surligner ou écrire dans les marges certaines des idées principales du document.
35. Après que les élèves ont lu le texte, demander à un partenaire d'examiner le document et de résumer comment les premiers compromis sur l'esclavage ont été inefficaces et quel rôle ils ont joué dans le déclenchement de la guerre de Sécession.
36. Donner aux élèves l'occasion de lire le texte et d'en discuter ensemble afin qu'ils puissent comprendre comment l'expansion de l'esclavage a affecté les nouveaux territoires de l'Ouest et ce que les habitants du Nord et du Sud pensaient de l'institution de l'esclavage.
37. Demander aux élèves d'analyser le document et de compléter le tableau [Analyse textuelle de L'Échec du Compromis](#) en suivant les étapes ci-dessous.
- Après avoir lu chaque série de paragraphes, demander aux élèves de noter les idées importantes de chaque série.
 - Une fois que les élèves ont créé une liste des idées principales de chaque série de paragraphes, leur demander de rédiger une ou deux phrases qui résument chaque section.
 - Enfin, demander aux élèves de condenser toutes les informations dans un résumé qui décrit les causes et les effets du compromis sur l'esclavage.
38. Une fois que les élèves ont rempli le tableau, mener une discussion en classe pour vérifier la compréhension des élèves. Demander aux élèves de remplir, de modifier ou d'ajouter des informations supplémentaires dans le tableau pendant la discussion. Questions directrices possibles :
- Quelle était l'opinion d'Abraham Lincoln sur l'esclavage et son expansion ?
 - Quel était le point de vue de Jefferson Davis sur l'esclavage ?
 - Comparer et mettre en opposition les points de vue des Nordistes et des Sudistes sur l'esclavage.
 - Quel rôle l'arrêt Dred Scott a-t-il joué dans l'expansion de l'esclavage ?
 - Quelles ont été les répercussions économiques et politiques de l'esclavage dans le Nord et le Sud ?
39. Attentes des élèves pour la quatrième question :
- En lisant "L'échec du compromis", les élèves devraient se concentrer sur les défis politiques et économiques auxquels le Nord et le Sud ont été confrontés avec l'expansion de l'esclavage, notamment :
 - Quelles étaient les conséquences économiques de l'esclavage pour les États du Sud ? Par exemple : l'économie agricole du Sud serait dévastée sans esclaves pour travailler dans les champs ; de nombreuses plantations du Sud perdraient de grosses sommes d'argent car les esclaves étaient considérés comme des biens.
 - Comment l'expansion de l'esclavage et l'arrêt Dred Scot ont-ils conduit à la formation du parti républicain ? Par exemple : après l'abrogation du compromis du Missouri à la suite de la Loi Kansas-Nebraska, de nombreux Nordistes ont perdu confiance dans le parti démocrate et ont

- quitté ce dernier pour former le parti républicain ; l'arrêt Dred Scott, qui stipulait que tous les esclaves étaient considérés comme des biens, a contraint de nombreux citoyens anti-esclavagistes à prendre les choses en main.
- b. Les élèves devraient également aborder les raisons pour lesquelles l'expansion de l'esclavage était bénéfique pour le Sud - plus d'états esclavagistes signifiait un plus grand pouvoir politique ; les raisons pour lesquelles les Nordistes étaient opposés à l'expansion de l'esclavage dans les territoires occidentaux - la plupart des Nordistes estimaient que l'esclavage était moralement répréhensible et ils ne voulaient pas perdre de pouvoir politique au profit des états du Sud ; comment l'esclavage a conduit à la guerre de Sécession ; et comment l'arrêt Dred Scot a affecté l'expansion de l'esclavage.
 - c. Enfin, les élèves doivent se concentrer sur le point de vue pendant la lecture du texte. Par exemple, (1) comment les Sudistes ont-ils perçu l'esclavage - les citations de Jefferson Davis sur l'esclavage et l'importance économique de l'institution ; (2) comment les Nordistes ont-ils perçu l'esclavage ; (3) comment ceux à l'ouest ont-ils perçu l'expansion de l'esclavage dans de nouveaux territoires - l'expansion du chemin de fer et la Loi Kansas-Nebraska. (4) Vous trouverez ci-dessous un exemple de tableau complet.
40. Les élèves concluront cette activité pédagogique par une activité sommative. Tout au long de cette activité pédagogique, les élèves ont étudié les causes, les effets et les conséquences du compromis sur la question de l'esclavage et de l'expansion de l'esclavage aux États-Unis avant le déclenchement de la guerre de Sécession ; ces informations seront une partie essentielle d'une rédaction bien développée. Avant l'activité sommative, il peut être utile pour les élèves d'examiner les sources fournies ainsi que les tableaux complétés et les notes prises pendant les tâches d'évaluation formative. Cela devrait les aider à développer leurs interprétations et à mettre en évidence les exemples et les détails appropriés pour appuyer leur rédaction.
41. Sujet de la rédaction de l'élève : En utilisant les sources et vos connaissances de l'histoire des États-Unis, écrivez une rédaction dans laquelle vous comparez et mettez en opposition les premiers compromis sur l'esclavage, y compris leur efficacité et l'impact qu'ils ont eu sur différentes régions des États-Unis.
42. Noter les rédactions des élèves en utilisant [la grille d'évaluation -Contenu et problématiques de l'examen LEAP 2025](#) et les attentes suivantes :
- a. Remarques pour la notation :
 - Une réponse exemplaire peut inclure, sans s'y limiter, les éléments suivants :
 - Une explication de l'inefficacité des différents compromis sur la question de l'esclavage et de leur impact sur les différentes régions des États-Unis.
 - La plupart des Américains avaient une forte allégeance à la région dans laquelle ils vivaient, et cette loyauté s'est manifestée lorsque le Congrès a commencé à débattre de la manière de gérer l'esclavage dans les nouveaux territoires. Le compromis du Missouri n'a pas permis de régler la question de l'esclavage, car il a renforcé le sectionnalisme entre les états du Nord et du Sud. Au lieu de résoudre la question de l'esclavage dans les nouveaux territoires, le Congrès n'a fait qu'accroître la tension entre le Nord et le Sud. De nombreux Sudistes n'appréciaient pas l'intrusion du Nord dans les affaires du Sud. De nombreux politiciens espéraient prévenir les conflits régionaux entre les autochtones en maintenant un équilibre entre le nombre d'états

libres et d'états esclavagistes, comme dans le cas du Compromis du Missouri. Cependant, cela s'est retourné contre eux et n'a fait que renforcer la division.

- Sans un équilibre égal entre les états esclavagistes et les états libres, les états du Sud pensaient qu'ils perdraient du pouvoir politique au Congrès, en particulier au Sénat. Comme la Chambre des représentants était dominée par le Nord, plus peuplé, les membres du Congrès du Sud ont entrepris de protéger le mode de vie du Sud en maintenant un équilibre égal entre les représentants au Sénat des États-Unis.
- Le Compromis de 1850 est né des retombées de la guerre américano-mexicaine. Depuis avant la fin de la guerre, le Congrès avait débattu de la manière de gérer l'expansion de l'esclavage dans les nouveaux territoires à l'ouest. Le compromis de 1850 a clairement bénéficié aux états du Nord plus qu'à ceux du Sud. L'effet le plus significatif du compromis est qu'il met officiellement fin à l'équilibre entre les états libres et les états esclavagistes dans l'Union avec l'admission de la Californie. En outre, le Nord a pu interdire l'esclavage dans la capitale de la nation.
- Alors que le Compromis du Missouri et le Compromis de 1850 ont vu le jour en raison du débat sur l'expansion de l'esclavage dans de nouveaux territoires, la Loi Kansas-Nebraska était axée sur l'avenir économique des états de l'Ouest. Avec l'expansion du chemin de fer transcontinental et l'augmentation du nombre de colons se déplaçant vers l'ouest, le Congrès a cherché à permettre aux citoyens de décider eux-mêmes de la question de l'esclavage. Lorsque Stephen Douglas a proposé la Loi Kansas Nebraska en 1854, il voulait abandonner le Compromis du Missouri afin de permettre aux colons du Kansas de posséder des esclaves. L'idée de souveraineté populaire a été un effet direct de la Loi Kansas-Nebraska. De nombreux Nordistes ont protesté contre la Loi Kansas-Nebraska car elle aurait autorisé l'esclavage dans des régions où il était inexistant depuis plus de 30 ans.

b. Une réponse solide :

- Fait référence aux documents de manière appropriée.
 - L'incorporation de nouveaux territoires de l'ouest aux États-Unis a fait de l'esclavage une préoccupation explicite de la politique nationale. Garder l'équilibre entre les intérêts des états libres et des états esclavagistes avait joué un rôle dès le début de la conception du gouvernement fédéral lors de la Convention constitutionnelle de 1787. (Source A - Le compromis du Missouri)
 - o "En 1819, la nation comptait onze états libres et onze états esclavagistes, ce qui créait un équilibre au sein du sénat des Etats-Unis. L'entrée du Missouri menaçait de bouleverser cette parité en faveur des intérêts des esclaves."
 - o "Premièrement, le Missouri serait admis dans l'union en tant qu'état esclave, mais serait contrebalancé par l'admission du Maine, un état libre, qui souhaitait depuis longtemps être séparé du Massachusetts. Deuxièmement, l'esclavage devait être exclu de tous les nouveaux états de l'achat de la Louisiane au nord de la frontière sud du Missouri. Les personnes des deux côtés de la controverse considéraient le compromis comme profondément déficient."

- Le Compromis de 1850 a annulé le Compromis du Missouri et n'a pas réglé la question générale de l'esclavage. (Source B - Le Compromis de 1850)
 - Les avantages du Nord dans le Compromis de 1850 étaient les suivants : (1) l'équilibre du Sénat est désormais assuré par les états libres ; (2) la Californie est admise en tant qu'état libre ; (3) le commerce des esclaves est interdit à Washington D.C..
 - Les avantages du Sud dans le Compromis de 1850 étaient les suivants : (1) Aucune restriction de l'esclavage dans les territoires de l'Utah ou du Nouveau-Mexique ; le Sud obtient la loi sur les esclaves fugitifs ; (3) Le Compromis de 1850 annule le Compromis du Missouri et laisse la question générale de l'esclavage non résolue.
- Dans un climat de tensions sectionnelles ("sectional tensions") sur l'avenir de l'esclavage dans les territoires de l'ouest, le sénateur Stephen A. Douglas a proposé la Loi Kansas-Nebraska, qui, selon lui, servirait de compromis final. (Source C - Loi Kansas-Nebraska, entrée de l'Encyclopédie par Zach Garrison)
 - Une autre conséquence de la loi du Kansas-Nebraska fut l'usurpation des affiliations partisans de longue date en fonction des loyautés sectionnelles. La cause du sol libre plutôt que l'intérêt de l'esclavage a conduit de nombreux Whigs, Free Soilers et Démocrates du Nord, anti-esclavagistes, à abandonner leurs affiliations traditionnelles et à rejoindre le nouveau parti républicain en 1854.
 - Au cours des années 1840, la volonté d'organiser les territoires du Kansas et du Nebraska est inspirée par la perspective d'un chemin de fer transcontinental et de la colonisation de l'Ouest. Le problème de la détermination du tracé du chemin de fer - à savoir s'il devait passer par un territoire du nord (libre) ou du sud (esclave) - a fait l'objet d'un vif débat et a empêché toute construction.
 - Associée à l'admission du Kansas dans l'Union en tant qu'état libre en janvier 1861, l'élection du républicain Abraham Lincoln en 1860 a représenté une défaite majeure pour Stephen Douglas et l'espoir que la souveraineté populaire empêcherait un effondrement complet de la politique nationale selon des lignes de partage.
- Au printemps 1861, les États-Unis d'Amérique se divisent en deux pays hostiles - les États-Unis et les nouveaux états confédérés d'Amérique. Les deux chefs d'état opposés s'accordent sur la cause de la rupture : le conflit de longue date concernant l'esclavage et surtout son statut dans les territoires fédéraux. (Source D : Extraits de "The Failure of Compromise")
 - Applique les preuves fournies ainsi que des informations supplémentaires sur les différents compromis de l'esclavage.

- Les élèves devraient avoir une certaine compréhension des causes et des effets du Compromis des trois cinquièmes et de la façon dont il a affecté la représentation au sein du gouvernement.
- Les élèves devraient avoir une certaine compréhension du processus par lequel les représentants font des compromis au sein du gouvernement.
- Les élèves devront avoir une certaine compréhension de la manière dont le pouvoir est utilisé au sein du gouvernement et de l'importance du Sénat américain.

Le Compromis du Missouri⁶⁹

La plupart des Américains blancs étaient d'accord pour dire que l'expansion vers l'Ouest était cruciale pour la santé de la nation. Mais que faire de l'esclavage dans l'Ouest ?

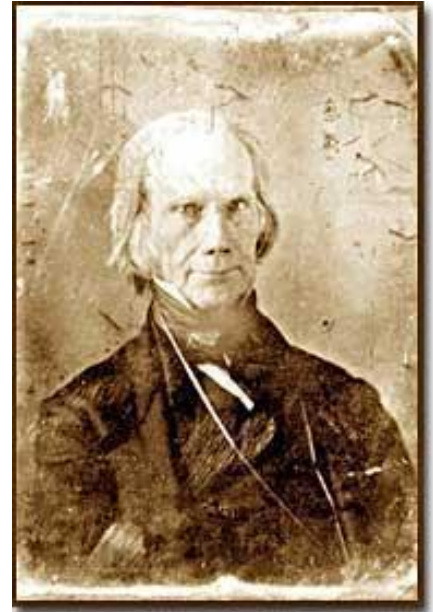
Les contradictions inhérentes à l'expansion du droit de vote des hommes blancs peuvent également être observées dans les problèmes soulevés par la migration vers l'Ouest. Les nouveaux états de l'Ouest étaient à l'avant-garde d'un droit de vote plus inclusif pour les hommes blancs, mais leur développement a simultanément dévasté les droits des communautés amérindiennes. Les droits des Amérindiens sont rarement devenus une question publique controversée. Ce n'était pas le cas de l'esclavage, cependant, car les blancs du Nord et du Sud avaient des opinions très divergentes quant à son rôle dans l'Ouest.

L'incorporation de nouveaux **TERRITOIRES DE L'OUEST** aux États-Unis a fait de l'esclavage une préoccupation explicite de la politique nationale. L'équilibre entre les intérêts des états libres et des états esclavagistes avait joué un rôle dès le

début de la conception du gouvernement fédéral lors de la Convention constitutionnelle de 1787. Le compromis crucial qui y avait été trouvé et qui sacrifiait les droits des Afro-Américains en faveur d'une union plus forte entre les états a éclaté une fois de plus en 1819 lorsque le **MISSOURI** a demandé à rejoindre les États-Unis en tant qu'état esclavagiste.

En 1819, la nation comptait onze états libres et onze états esclavagistes, ce qui créait un équilibre au sein du Sénat américain. L'entrée du Missouri menaçait de bouleverser cette parité en faveur des intérêts des esclaves. Le débat au Congrès sur l'admission du Missouri fut extraordinairement âpre après que le **CONGRESMAN JAMES TALLMADGE** de New York ait proposé que l'esclavage soit interdit dans le nouvel état.

Le débat était particulièrement épineux car les défenseurs de l'esclavage s'appuyaient sur un principe central d'équité. Comment le Congrès pouvait-il refuser à un nouvel état le droit de décider lui-même d'autoriser ou non l'esclavage ? Si le Congrès contrôlait la décision, les nouveaux états auraient moins de droits que les États d'origine.



Henry Clay a été élu pour la première fois au Sénat en 1807, avant son 30^e anniversaire. Cela allait à l'encontre des règles établies par la Constitution, qui stipulait que l'âge minimum pour devenir sénateur était de 30 ans.



L'arsenal de l'état de Caroline du Sud, surnommé la "vieille citadelle", a été construit après le soulèvement des esclaves de Denmark Vesey à Charleston, en Caroline du Sud.

⁶⁹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/23c.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/23c.asp>.

HENRY CLAY, un membre éminent du Congrès, a joué un rôle crucial dans la négociation d'une solution en deux parties connue sous le nom de **COMPROMIS DU MISSOURI**. Premièrement, le Missouri serait admis dans l'Union en tant qu'état esclavagiste, mais serait compensé par l'admission du **MAINE**, un état libre, qui souhaitait depuis longtemps être séparé du Massachusetts. Deuxièmement, l'esclavage devait être exclu de tous les nouveaux états de l'Achat de la Louisiane au nord de la frontière sud du Missouri. Les personnes des deux côtés de la controverse considéraient que le compromis était profondément déficient. Néanmoins, il a duré plus de trente ans jusqu'à ce que la Loi **KANSAS-NEBRASKA** de 1854 détermine que les nouveaux états au nord de la frontière méritaient de pouvoir exercer leur souveraineté en faveur de l'esclavage s'ils le souhaitaient.

La démocratie et l'autodétermination pouvaient clairement être mobilisées pour élargir une institution injuste qui contredisait un engagement américain fondamental en faveur de l'égalité. La crise du Missouri a mis en lumière un

domaine extrêmement problématique de la politique américaine qui allait exploser dans une guerre civile. Comme le fit remarquer Thomas Jefferson à propos de la crise du Missouri, "Cette question capitale, comme une sonnerie d'alarme d'incendie dans la nuit, me réveilla et me remplit de terreur."

Les Afro-américains étaient évidemment opposés à l'esclavage et la nouvelle de l'opposition de certains membres du Congrès à son expansion circulait largement au sein des communautés d'esclaves. **DENMARK VESEY**, un homme noir libre vivant à Charleston, en Caroline du Sud, fit l'usage le plus spectaculaire du désaccord des blancs sur l'avenir de l'esclavage dans l'Ouest. Veseley cita la Bible ainsi que les débats du Congrès sur la question du Missouri pour dénoncer l'esclavage depuis la chaire de l'**ÉGLISE MÉTHODISTE ÉPISCOPALE AFRICAINE** où il était ministre laïc. Avec un allié clé nommé **GULLAH JACK**, Veseley a

organisé une rébellion d'esclaves en 1822 qui prévoyait de capturer l'arsenal de Charleston et de s'emparer de la ville suffisamment longtemps pour que sa population noire puisse s'échapper vers la république noire libre d'Haïti.

La rébellion fut trahie quelques jours seulement avant la date prévue de son déclenchement et entraîna l'exécution de trente-cinq organisateurs ainsi que la destruction de l'église noire où Veseley prêchait. Les esclavagistes étaient clairement sur la défensive avec un sentiment anti-esclavagiste croissant dans le nord et une opposition indéniable parmi les Afro-Américains dans le sud. Comme se plaignait un Charlestonien blanc, "par la question du Missouri, nos esclaves pensaient qu'une charte des libertés leur était accordée par le Congrès."

Les Afro-Américains savaient qu'ils ne pouvaient pas compter sur les Blancs pour mettre fin à l'esclavage, mais ils reconnaissaient également que le fossé grandissant entre le Nord et le Sud et leur bataille pour l'expansion vers l'Ouest pourraient ouvrir des opportunités que les Noirs pourraient exploiter.

La plus explosive de ces futures actions noires sera la **RÉVOLTE DES ESCLAVES DE VIRGINIE DE NAT TURNER** en 1831.

Revenir à [Grade 7 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

Compromis du Missouri - Guide de lecture anticipée

Consignes : Après avoir lu le Compromis du Missouri, déterminer si la proposition est VRAIE ou FAUSSE. Écrire les informations du document qui appuient votre réponse.

	VRAI	FAUX
<p>Selon les termes du compromis du Missouri, le Missouri serait admis dans l'Union en tant qu'état esclave, mais serait compensé par l'admission du Maine, un état libre, qui souhaitait depuis longtemps être séparé du Massachusetts.</p>		
<p>Informations complémentaires :</p>		
	VRAI	FAUX
<p>Outre le fait que le Missouri devienne un état esclavagiste, l'esclavage serait également étendu à tous les nouveaux états de l'achat de la Louisiane au nord de la frontière sud du Missouri.</p>		
<p>Informations complémentaires :</p>		
	VRAI	FAUX
<p>L'incorporation de nouveaux territoires de l'Ouest aux États-Unis fait de l'esclavage une préoccupation explicite de la politique nationale.</p>		
<p>Informations complémentaires :</p>		
	VRAI	FAUX
<p>Les Nordistes et les Sudistes considéraient le compromis du Missouri comme une étape importante dans le développement de la démocratie aux États-Unis et applaudissaient la volonté du pays de travailler ensemble.</p>		
<p>Informations complémentaires :</p>		
	VRAI	FAUX
<p>L'importance du Compromis du Missouri était qu'il préservait l'équilibre entre les états libres et les états esclavagistes, qui avait joué un rôle dès le début de la conception du gouvernement fédéral lors de la Convention constitutionnelle de 1787.</p>		
<p>Informations complémentaires :</p>		

Compromis du Missouri - Guide de une lecture anticipée (complété)

	VRAI	FAUX
Selon les termes du compromis du Missouri, le Missouri serait admis dans l'Union en tant qu'état esclave, mais serait compensé par l'admission du Maine, un état libre, qui souhaitait depuis longtemps être séparé du Massachusetts.	X	
Informations complémentaires : Paragraphe 6 – phrases 2 & 3 (les élèves peuvent indiquer où, dans le texte, ils ont trouvé les informations complémentaires ou expliquer en quoi ces informations sont vraies ou fausses)		
	VRAI	FAUX
Outre le fait que le Missouri devienne un état esclavagiste, l'esclavage serait également étendu à tous les nouveaux états de l'achat de la Louisiane au nord de la frontière sud du Missouri.		X
Informations complémentaires : Paragraphe 6 – phrases 3 & 4 (les élèves peuvent indiquer où, dans le texte, ils ont trouvé les informations complémentaires ou expliquer en quoi ces informations sont vraies ou fausses)		
	VRAI	FAUX
L'incorporation de nouveaux territoires de l'Ouest aux États-Unis fait de l'esclavage une préoccupation explicite de la politique nationale.	X	
Informations complémentaires : Paragraphe 3 – phrases 1-3 (les élèves peuvent indiquer où, dans le texte, ils ont trouvé les informations complémentaires ou expliquer en quoi ces informations sont vraies ou fausses)		
	VRAI	FAUX
Les Nordistes et les Sudistes considéraient le compromis du Missouri comme une étape importante dans le développement de la démocratie aux États-Unis et applaudissaient la volonté du pays de travailler ensemble.		X
Informations complémentaires : Paragraphes 5 & 7 (les élèves peuvent indiquer où, dans le texte, ils ont trouvé les informations complémentaires ou expliquer en quoi ces informations sont vraies ou fausses)		
	VRAI	FAUX
L'importance du Compromis du Missouri était qu'il préservait l'équilibre entre les états libres et les états esclavagistes, qui avait joué un rôle dès le début de la conception du gouvernement fédéral lors de la Convention constitutionnelle de 1787.	X	
Informations complémentaires : Paragraphe 3 – phrases 3-4 (les élèves peuvent indiquer où, dans le texte, ils ont trouvé les informations complémentaires ou expliquer en quoi ces informations sont vraies ou fausses.)		

Le Compromis de 1850⁷⁰

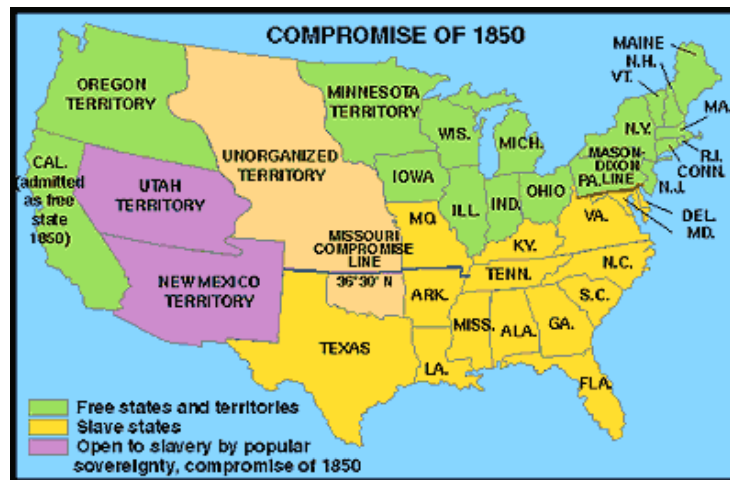


Le "Grand Maître du Compromis", Henry Clay, présente le Compromis de 1850 au Sénat.

Le plan était exposé. Les géants - Calhoun, Webster et Clay - avaient parlé. Pourtant, le Congrès a débattu des questions litigieuses pendant une bonne partie de l'été. Chaque fois que le compromis de Clay a été soumis au vote, il n'a pas obtenu la majorité. Henry Clay lui-même a dû partir, malade, avant que le différend ne soit résolu. À sa place, Stephen Douglas a travaillé sans relâche pour mettre fin au combat. Le 9 juillet, le président Zachary Taylor meurt d'une intoxication alimentaire. Son successeur, **MILLARD FILLMORE**, était beaucoup plus intéressé par le compromis. Les conditions d'un accord étaient réunies. En septembre, le Compromis de Clay devient une loi.

La Californie a été admise dans l'Union en tant que 16e état libre. En échange, le Sud a obtenu la garantie qu'aucune restriction fédérale sur l'esclavage ne serait imposée à l'Utah ou au Nouveau-Mexique. Le

Texas perdit ses revendications frontalières au Nouveau-Mexique, mais le Congrès lui versa une compensation de 10 millions de dollars. L'esclavage était maintenu dans la capitale nationale, mais le commerce des esclaves était interdit. Enfin, et de manière plus controversée, une loi sur les esclaves fugitifs (**FUGITIVE SLAVE LAW**) fut adoptée, exigeant que les habitants du Nord rendent les esclaves fugitifs à leurs propriétaires sous peine de sanction.



Le Compromis de 1850 annule le Compromis du Missouri et laisse la question générale de l'esclavage en suspens.

⁷⁰ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/30d.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/30d.asp>.

Compromise de 1850

Le Nord reçoit	Le Sud reçoit
La Californie est admise comme un état libre	Aucune restriction sur l'esclavage dans les territoires de l'Utah ou du Nouveau-Mexique
La traite des esclaves est interdite à Washington D.C.	L'esclavagisme est autorisé à Washington D.C.
Le Texas perd son différend frontalier avec le Nouveau-Mexique	Le Texas reçoit \$10 million
	Loi sur les esclaves fugitifs

Qui a gagné et qui a perdu dans cet accord ? Bien que chaque partie ait reçu des avantages, le Nord semble avoir gagné le plus. L'équilibre du Sénat est maintenant assuré par les états libres, bien que la Californie ait souvent voté avec le Sud sur de nombreuses questions dans les années 1850. La principale victoire du Sud est la Loi sur les esclaves fugitifs. Finalement, le Nord a refusé de l'appliquer. Le Massachusetts a même demandé son annulation, reprenant un argument de John C. Calhoun. Les Nordistes affirmaient que la loi était injuste. La violation flagrante de la Loi sur les esclaves fugitifs a préparé le terrain pour la tempête qui a éclaté plus tard dans la décennie. Mais pour l'instant, les Américains espèrent contre toute attente que la paix fragile prévaudra.

Avantages et inconvénients du Compromis de 1850

Le Compromis de 1850	
Avantages	Inconvénients
Résumé	

Avantages et inconvénients du Compromis (complété)

Le Compromis de 1850	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> ● L'équilibre du Sénat est maintenant avec les états libres. ● La Californie est admise comme un État libre. ● Le commerce des esclaves est interdit à Washington D.C. 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'esclavage est autorisé dans les nouveaux territoires de l'Ouest. ● La Loi sur les esclaves fugitifs permet aux Sudistes de se rendre dans les États du Nord et de récupérer d'anciens esclaves. ● Le Compromis annule le Compromis du Missouri et laisse la question générale de l'esclavage en suspens.
Résumé	
<p>Le Compromis de 1850 a mis fin à l'équilibre entre les états libres et les états esclavagistes. Bien que le Sud ait perdu une partie de son pouvoir politique au Sénat, il a pu récupérer certains de ses esclaves perdus grâce à la Loi sur les esclaves fugitifs. Le Nord a gagné en pouvoir politique après le compromis, mais il n'était pas prêt à aliéner complètement le Sud en abolissant complètement l'esclavage. Bien que le Compromis de 1850 soit inefficace et ne résolve pas la question de l'esclavage, il repousse les intentions du Sud de se séparer de l'Union.</p>	

Loi Kansas-Nebraska -Notes

Phrases/Mots inconnus	Idées principales/Informations importantes
Commentaires/Questions	
Résumé	

Loi Kansas-Nebraska -Notes (complété)

Phrases/Mots inconnus	Idées principales/Informations importantes
souveraineté populaire les border ruffians les jayhawkers loyautés sectionnelles usurpation	<ul style="list-style-type: none"> ● Les tensions entre le Nord et le Sud au sujet de l'esclavage conduisent une fois de plus à un compromis - la Loi Kansas-Nebraska. ● Le principal enjeu de la Loi Kansas Nebraska est d'autoriser ou non l'esclavage dans les nouveaux territoires. ● Les principes de la souveraineté populaire - permettant aux habitants d'une région de décider de l'esclavage - sont apparus au cours du débat. ● La conséquence de la Loi Kansas-Nebraska est la formation de nouveaux partis politiques. ● La Loi Kansas-Nebraska a fini par diviser la nation et l'a conduite sur le chemin de la guerre civile, la guerre de Sécession.
Commentaires/Questions	
Qui a proposé la Loi Kansas-Nebraska ? Quel était l'objectif de la Loi Kansas-Nebraska ? Comment l'esclavage a-t-il affecté la démocratie dans les états de l'Ouest ?	
Résumé	
<p>La Loi Kansas-Nebraska a accru les tensions entre le Nord et le Sud. Une fois de plus, les Nordistes et les Sudistes ont été contraints de débattre de l'expansion de l'esclavage dans les nouveaux territoires. Cependant, le débat sur l'esclavage dans les nouveaux territoires a amené de nombreuses forces politiques à revoir le compromis du Missouri, car le Kansas se trouvait au-dessus de la "ligne d'esclavage" établie. Avec l'émergence du chemin de fer transcontinental, les habitants de l'ouest ont également été intégrés au débat. En outre, la Loi Kansas-Nebraska a introduit l'idée de la souveraineté populaire (permettant aux citoyens de décider de ce qui est légal dans la région où ils vivent).</p>	

Analyse textuelle de l'échec du Compromis

Idées importantes des paragraphes 1-5	Idées importantes des paragraphes 16-18	Idées importantes des paragraphes 19-21
Résumé des paragraphes 1-5	Résumé des paragraphes 16-18	Résumé des paragraphes 19-21

Résumé

Analyse textuelle de l'échec du Compromis (complété)

Idées importantes des paragraphes 1-5	Idées importantes des paragraphes 16-18	Idées importantes des paragraphes 19-21
<ul style="list-style-type: none"> Le Nord et le Sud étaient divisés sur la question de l'esclavage Les Sudistes avaient le sentiment que les Nordistes interféraient avec le droit constitutionnel du Sud de posséder des esclaves en leur enlevant leur propriété. L'économie du Sud reposait sur l'esclavage: L'abolition de l'esclavage aurait de graves conséquences pour l'économie du Sud, notamment en paralysant l'agriculture et en forçant les plantations à la faillite. 	<ul style="list-style-type: none"> La Loi Kansas-Nebraska annule le compromis du Missouri. L'abrogation du compromis du Missouri a conduit à la formation du parti républicain. Les représentants sont contraints de voter séparément sur les compromis relatifs à l'esclavage. 	<ul style="list-style-type: none"> La décision Dred Scott a rendu furieux les Nordistes et les Sudistes. De nombreux opposants à l'esclavage prennent les choses en main. La Cour déclare que les esclaves sont des biens. Les citoyens ne font plus confiance à leurs représentants.
Résumé des paragraphes 1-5	Résumé des paragraphes 16-18	Résumé des paragraphes 19-21
<p>La division entre le Nord et le Sud au sujet de l'esclavage existait depuis plus de 50 ans. L'échec des compromis pour résoudre la question de l'esclavage avait finalement conduit de nombreux Sudistes à exprimer leur sentiment de sécession. La plupart des Sudistes pensaient que l'abolition de l'esclavage détruirait le mode de vie du Sud et démantèlerait son économie.</p>	<p>De 1820 à 1850, la plupart des Sudistes et des Nordistes ont accepté le compromis sur l'esclavage afin de préserver l'union. Cependant, avec la Loi Kansas-Nebraska, les membres du Congrès ont cherché à annuler le Compromis du Missouri en faveur de la croissance économique de l'Ouest. De plus, avec l'abrogation du Compromis du Missouri, de nombreux Nordistes ont été indignés et ont quitté le parti démocrate pour fonder le parti républicain.</p>	<p>L'arrêt Dred Scott ayant pratiquement annulé tous les compromis existants en matière d'esclavage, les Nordistes anti-esclavagistes et les abolitionnistes ont estimé que la guerre était inévitable. En outre, de nombreux Sudistes perdaient confiance dans le Congrès et les abolitionnistes anti-esclavagistes ont décidé de prendre les choses en main.</p>

Résumé

Avant le déclenchement de la guerre de Sécession, le Congrès des États-Unis a adopté de nombreux compromis sur la question de l'esclavage. Finalement, ils se sont tous avérés inefficaces. Les Sudistes appréciaient l'esclavage comme faisant partie de la vie du Sud et nécessaire à leur stabilité économique. Les Nordistes considéraient l'esclavage comme un mal moral, mais réalisaient l'impact économique et social de l'esclavage sur les États-Unis. L'échec du compromis pour résoudre la question de l'esclavage a finalement conduit de nombreux Sudistes à exprimer leur sentiment de sécession et a contraint les représentants du Nord, les opposants à l'esclavage et les abolitionnistes à faire pression pour une abolition complète. Finalement, aucun des deux camps n'a pu se mettre d'accord sur la manière de résoudre le problème.

Sujet deux : Lincoln et la sécession (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.4.1; 7.4.2; 7.5.3; 7.10.1; 7.10.2; 7.11.1-3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves étudient le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés qui ont conduit à la guerre de Sécession et analysent les causes immédiates et à long terme de la sécession des états du Sud et du déclenchement de la guerre de Sécession.

Durée de la séquence : 8 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Lincoln et la sécession](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quel a été l'impact de l'arrêt Dred Scott sur l'économie du Sud ?
- Comment l'arrêt Dred Scott a-t-elle régulé la propagation de l'esclavage aux États-Unis ?
- Que pensait Abraham Lincoln de l'institution de l'esclavage ?
- Comment Stephen Douglas pensait-il que la question de l'esclavage pouvait être résolue ?
- Selon Stephen Douglas, que voulait Lincoln pour les Afro-Américains ?
- Pourquoi de nombreux abolitionnistes s'opposaient-ils à la violence lorsqu'ils tentaient d'abolir l'esclavage ?
- Quel effet politique l'élection de 1860 a-t-elle eu sur le Sud ?
- Pourquoi de nombreux Sudistes se sont-ils opposés à l'élection de Lincoln ?

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

- Les élèves analysent l'impact social et politique de l'arrêt Dred Scott et complètent un tableau.
- Les élèves examinent l'impact politique des débats Lincoln-Douglas et complètent un tableau.
- Les élèves analysent les causes et les effets du raid de John Brown et complètent un tableau.
- Les élèves analysent l'impact social et politique de l'élection de 1860 et complètent un tableau.
- Les élèves complètent l'analyse textuelle du premier discours inaugural de Lincoln et complètent un tableau.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Lincoln et la sécession

Unité cinq : Une nation divisée, Sujet deux : Lincoln et la sécession

Objectifs de la séquence : Les élèves analysent le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés qui ont conduit à la guerre de Sécession.

Durée de la séquence : 8 séances

Matériel : [L'arrêt Dred Scott](#) ; Analyse de l'arrêt de Dred Scott ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Les débats Lincoln-Douglas](#) ; Examen des débats Lincoln-Douglas ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Harpers Ferry](#) ; Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Impact de l'élection de 1860](#) ; Analyse de l'élection de 1860 ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Le premier discours d'investiture de Lincoln \(extraits\)](#) ; Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln -Tableau ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Pour la prochaine leçon, votre objectif sera d'analyser le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés, qui ont conduit à la guerre de Sécession."
2. Assigner un partenaire aux élèves selon une routine établie en classe.
3. Donner aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [L'arrêt Dred Scott](#)
 - b. [Analyse de l'arrêt de Dred Scott -Tableau](#)
4. Demander aux élèves de lire [L'arrêt Dred Scott](#) avec leur partenaire et compléter le tableau [Analyse de l'arrêt de Dred Scott](#).
5. Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture [Analyse de l'arrêt de Dred Scott -Tableau](#). Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour étayer les détails. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte assigné et compléter le tableau [Analyse de l'arrêt de Dred Scott](#) (15 à 20 minutes).
6. Projeter une copie vierge du tableau [Analyse de l'arrêt de Dred Scott](#) dans la classe.
7. Engager les élèves dans une discussion en classe entière sur l'impact social et politique de l'arrêt Dred Scott sur les États-Unis. Les questions possibles sont les suivantes :
 - a. Quels étaient les termes de la décision de la Cour suprême dans l'affaire Dred Scott ?
 - b. Quel a été l'impact de l'arrêt Dred Scott sur l'économie du Sud ?
 - c. Comment l'arrêt Dred Scott a-t-elle régulé la propagation de l'esclavage aux États-Unis ?
 - d. Pourquoi les républicains étaient-ils indignés par la décision de la Cour suprême dans l'affaire Dred Scott?
 - e. A votre avis, la décision de Dred Scott était-elle constitutionnelle ?
8. Dire : "Nous continuerons à analyser le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés, qui ont conduit à la guerre de Sécession en examinant les débats Lincoln-Douglas."
9. Assigner un partenaire aux élèves selon une routine établie en classe.
10. Donner aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [Les débats Lincoln-Douglas](#)
 - b. [Examen des débats Lincoln-Douglas-Tableau](#)

Revenir à [Grade 7 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

11. Demander aux élèves de lire [Les débats Lincoln-Douglas](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Examen des débats Lincoln-Douglas](#).
12. Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture dans le tableau [Examen des débats Lincoln-Douglas](#). Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour étayer les détails. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte assigné et compléter le tableau [Examen des débats Lincoln-Douglas](#) (15 à 20 minutes).
13. Projeter une copie vierge du tableau [Examen des débats Lincoln-Douglas](#) dans la classe.
14. Engager les élèves dans une discussion avec la classe entière sur l'impact politique des débats de Lincoln-Douglas sur l'expansion de l'esclavage et l'élection présidentielle de 1860 sur les Etats-Unis. Questions possibles :
 - a. Que pensait Abraham Lincoln de l'institution de l'esclavage ?
 - b. Comment Stephen Douglas pensait-il que la question de l'esclavage pouvait être résolue ?
 - c. Selon Stephen Douglas, que voulait Lincoln pour les Afro-Américains ?
 - d. Quel était le sujet principal des sept débats entre Abraham Lincoln et Stephen Douglas ?
 - e. À votre avis, les citoyens auraient-ils dû avoir le droit de voter pour l'esclavage dans le territoire ?
15. Dire : "Nous continuerons à analyser le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés, qui ont conduit à la guerre de Sécession en analysant le raid de John Brown sur Harper's Ferry."
16. Assigner un partenaire aux élèves selon une routine établie en classe.
17. Donner aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [Harpers Ferry](#)
 - b. [Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry -Tableau](#)
18. Demander aux élèves de lire [Harpers Ferry](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry](#).
19. Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture dans le tableau [Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry](#). Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour étayer les détails. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte assigné et compléter le tableau [A Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry](#) (15 à 20 minutes).
20. Projeter une copie vierge du tableau [Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry](#) dans la classe.
21. Engager les élèves dans une discussion avec la classe entière sur le raid de John Brown à Harpers Ferry. Questions possibles :
 - a. Qu'est-il arrivé à John Brown après le raid à Harpers Ferry ?
 - b. Pourquoi de nombreux abolitionnistes se sont-ils opposés à la violence lors des tentatives d'abolition de l'esclavage ?
 - c. A ton avis, John Brown aurait-il dû être exécuté pour trahison ?
22. Dire: "Nous allons continuer à analyser le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés qui ont conduit à la guerre de Sécession en explorant l'impact de l'élection de 1860."
23. Assigner un partenaire aux élèves selon une routine établie en classe.
24. Donner aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [Impact de l'élection de 1860](#)
 - b. [Analyse de l'élection de 1860 -Tableau](#)
25. Dire aux élèves des lire [Impact de l'élection de 1860](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Analyse de](#)

[l'élection de 1860.](#)

26. Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture dans le tableau [Analyse de l'élection de 1860](#). Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour étayer les détails. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte assigné et compléter le tableau [Analyse de l'élection de 1860](#) (15 à 20 minutes).
27. Projeter une copie vierge du tableau [Analyse de l'élection de 1860](#) dans la classe.
28. Engager les élèves dans une discussion avec la classe entière sur l'impact social et politique de l'élection du Président Abraham Lincoln. Questions possibles :
 - a. Quel effet politique l'élection de 1860 a-t-elle eu sur le Sud ?
 - b. Pourquoi de nombreux Sudistes se sont-ils opposés à l'élection de Lincoln ?
 - c. Pourquoi Abraham Lincoln n'a-t-il remporté aucun état du Sud lors de l'élection de 1860 ?
29. Dire: "Nous allons continuer à analyser le rôle de l'élection d'Abraham Lincoln et d'autres événements, idées et personnes clés qui ont conduit à la guerre civile en explorant le premier discours inaugural de Lincoln."
30. Assigner un partenaire aux élèves selon une routine de classe établie.
31. Donner aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [Le premier discours d'investiture de Lincoln \(extraits\)](#)
 - b. [Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln -Tableau](#)
32. Dire aux élèves de lire les extraits [Le premier discours d'investiture de Lincoln](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln](#).
33. Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant la lecture dans le tableau [Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln](#). Rappeler aux élèves d'utiliser des preuves textuelles pour étayer les détails. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte assigné et compléter le tableau [Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln](#) (15 à 20 minutes).
34. Projeter une copie vierge du tableau [Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln](#) dans la classe.
35. Engager les élèves dans une discussion avec la classe entière sur l'impact social et politique de l'élection du Président Abraham Lincoln. Questions possibles :
 - a. Quel effet politique l'élection de 1860 a-t-elle eu sur le Sud ?
 - b. Pourquoi de nombreux Sudistes se sont-ils opposés à l'élection de Lincoln ?
 - c. Pourquoi Abraham Lincoln n'a-t-il remporté aucun état du Sud lors de l'élection de 1860 ?

Analyse de l'arrêt de Dred Scott

Titre de l'événement et année de l'événement

Qui était impliqué?

Décrire l'affaire Dred Scott

Détails de l'arrêt/la décision de la Cour suprême

⇒

Impact économique de la décision de la Cour

⇒

Impact politique de la décision de la Cour

⇒

Importance historique de la décision de la Cour

Analyse de l'arrêt de Dred Scott (complété)

Titre de l'événement et année de l'événement

Arrêt Dred Scott - 1857

Qui était impliqué?

Dred Scott -un esclave cherchant sa liberté
 Juge Taney -juge en chef de la Cour suprême
 Etat du Missouri

Décrire l'affaire Dred Scott

Scott a fait valoir que tout en étant l'esclave d'un chirurgien de l'armée, il avait vécu pendant quatre ans dans l'Illinois, un État libre, et dans le Wisconsin, un territoire libre, et que sa résidence sur un sol libre avait effacé son statut d'esclave. Il poursuit les États-Unis pour obtenir sa liberté.

Détails de la décision de la Cour suprême

La Cour a statué que Dred Scott n'avait pas le droit d'intenter un procès devant une cour fédérale.

Le Compromis du Missouri était inconstitutionnel.

Le Congrès n'a pas le droit d'exclure l'esclavage des territoires.

La Cour déclare inconstitutionnelle la doctrine de la "souveraineté populaire" de Stephen Douglas, selon laquelle les gouvernements territoriaux ont le pouvoir d'interdire l'esclavage.



Impact économique de la décision de la Cour

La décision dred scott a permis aux sudistes de continuer l'expansion de l'esclavage sans aucune restriction.



Impact politique de la décision de la Cour

De nombreux républicains -dont un politicien de l'Illinois nommé Abraham Lincoln- considéraient cette décision comme faisant partie d'une conspiration du pouvoir esclavagiste visant à légaliser l'esclavage dans l'ensemble des États-Unis.



Importance historique de la décision de la Cour

La Cour a intensifié les dissensions entre les différentes sections et a sapé les solutions de compromis possibles sur la question de l'expansion de l'esclavage.

Examen des débats Lincoln-Douglas

En quoi consistaient les débats Lincoln-Douglas ?		
Qu'est-ce que Lincoln a tenté de faire croire aux gens à propos de Stephen Douglas ?		
De quoi Douglas a-t-il accusé Lincoln pendant les débats?		
Opinion politique	Abraham Lincoln	Stephen Douglas
Esclavage		
Expansion de l'esclavage		
Que voulait dire Lincoln dans sa célèbre citation : "Une maison divisée contre elle-même ne peut pas tenir debout". Je crois que ce gouvernement ne peut pas durer en permanence à moitié esclave et à moitié libre."		

Examen des débats Lincoln-Douglas (complété)

En quoi consistaient les débats Lincoln-Douglas ?	Les débats Lincoln-Douglas sont une série de débats qui se sont déroulés dans l'Illinois pendant les élections sénatoriales américaines de 1858. Les sujets du débat étaient l'esclavage et son expansion dans l'Ouest, ainsi que l'idée de souveraineté populaire.	
Qu'est-ce que Lincoln a tenté de faire croire aux gens à propos de Stephen Douglas ?	Lincoln a tenté de convaincre le public que Douglas était favorable à une expansion de l'esclavage aux États-Unis. Il a affirmé que la loi Kansas-Nebraska de Stephen Douglas et l'arrêt Dred Scott de la Cour suprême faisaient partie d'une conspiration visant à rendre l'esclavage légal "dans tous les états, anciens et nouveaux, au nord comme au sud".	
De quoi Douglas a-t-il accusé Lincoln pendant les débats?	Douglas a accusé Lincoln d'être un "radical noir" et a soutenu que l'objectif de Lincoln était d'inciter à la guerre de Sécession, d'émanciper les esclaves et de faire des Noirs les égaux sociaux et politiques des Blancs".	
Opinion politique	Abraham Lincoln	Stephen Douglas
Esclavage	Lincoln ne voulait pas s'attaquer à l'esclavage là où il existe déjà. Il était contre l'expansion de l'esclavage dans l'ouest des États-Unis.	Douglas pensait que les Sudistes avaient le droit de garder les esclaves qu'ils possédaient déjà.
Expansion de l'esclavage	Lincoln était contre l'expansion de l'esclavage dans l'ouest des États-Unis.	Douglas a proposé à Freeport que les citoyens des États de l'Ouest devraient se voir accorder la "souveraineté populaire", ce qui leur permettrait de décider par vote s'ils voulaient être un état libre ou esclave.
Que voulait dire Lincoln dans sa célèbre citation : "Une maison divisée contre elle-même ne peut pas tenir debout". Je crois que ce gouvernement ne peut pas durer en permanence à moitié esclave et à moitié libre."	La maison divisée était une analogie des États-Unis et Lincoln estimait que les États-Unis ne pouvaient continuer à exister avec le concept d'États libres et esclavagistes. Il voulait empêcher le pays de continuer à faire des compromis sur l'existence et l'expansion de l'esclavage.	

Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry

Qui était John Brown?		Quand John Brown a-t-il attaqué Harpers Ferry?	
Où est Harpers Ferry?		Que pensait John Brown de l'esclavage ?	
Pourquoi les abolitionnistes étaient-ils opposés à l'utilisation de la violence dans leurs tentatives de se débarrasser de l'esclavage ?			
Décrire le plan de Brown pour attaquer Harpers Ferry.			
Quel a été le résultat du raid de Brown ?			

<p>Pourquoi John Brown était-il prêt à donner sa vie ?</p>	
<p>À votre avis, John Brown a-t-il commis une trahison envers les États-Unis ? Pensez-vous qu'il aurait dû être exécuté ?</p>	

Analyse du raid de John Brown sur Harpers Ferry (complété)

Qui était John Brown ?	John Brown était un abolitionniste du Kansas.	Quand John Brown a-t-il attaqué Harpers Ferry ?	John Brown a attaqué Harpers Ferry en 1859.
Où est Harpers Ferry ?	Harpers Ferry est situé dans le Sud/en Virginie.	Que pensait John Brown de l'esclavage ?	Brown voulait abolir l'esclavage aux Etats-Unis.
Pourquoi les abolitionnistes étaient-ils opposés à l'utilisation de la violence dans leurs tentatives de se débarrasser de l'esclavage ?	Les opposants à l'esclavage espéraient utiliser la persuasion morale et d'autres moyens pacifiques pour éliminer l'esclavage. Ils ne voulaient pas attaquer les membres de la société. Ils pensaient qu'en utilisant des enseignements moraux, ils pourraient se débarrasser de l'esclavage.		
Décrire le plan de Brown pour attaquer Harpers Ferry.	En 1858-59, John Brown a tenté de déclencher un soulèvement dans le Sud. Il voulait attaquer l'arsenal fédéral de Harpers Ferry, en Virginie, et saisir des armes pour les donner aux esclaves. Brown espérait tuer ou prendre en otage les Sudistes blancs qui se mettaient en travers de son chemin et créer un soulèvement national en utilisant la violence pour libérer les esclaves.		
Quel a été le résultat du raid de Brown ?	Après que Brown a capturé l'arsenal fédéral, le gouvernement a envoyé des troupes fédérales sous les ordres du colonel Robert E. Lee pour réprimer le soulèvement des esclaves. Brown s'attendait à ce que des esclaves de la région se joignent à son combat, mais aucun ne s'est présenté. Il a dû défendre l'arsenal avec ses fils et les quelques hommes qu'il avait amenés avec lui.		

Pourquoi John Brown était-il prêt à donner sa vie ?	John Brown était prêt à mourir pour ses convictions. Dans le texte, Brown déclare : "S'il est jugé nécessaire que je sacrifie ma vie pour faire avancer les fins de la justice et que je mêle mon sang à celui de millions de personnes dans ce pays esclavagiste dont les droits sont bafoués par des lois méchantes, cruelles et injustes, je dis qu'il faut le faire". Brown était très attaché à l'abolition de l'esclavage. Il pensait que sa mort serait un appel au ralliement des autres abolitionnistes pour lutter pour l'abolition de l'esclavage.
À votre avis, John Brown a-t-il commis une trahison envers les États-Unis ? Pensez-vous qu'il aurait dû être exécuté ?	Bien que je ne pense pas que John Brown aurait dû être exécuté, il a attaqué le gouvernement fédéral des États-Unis. Parce qu'il a attaqué le gouvernement, il a été condamné pour "trahison, conspiration et meurtre".

Analyse de l'élection de 1860

Titre de l'événement

Candidats

Quel impact l'élection de 1860 a-t-elle eu sur le Sud ?

Pourquoi Lincoln n'a-t-il gagné aucun état du sud lors de l'élection ?

Détails clés de l'événement

Résolution/Résultat



Pourquoi pensez-vous que les Sudistes ont retiré le nom de Lincoln du bulletin de vote ?

Analyse de l'élection de 1860 (complété)

Titre de l'événement

Election de 1860

Candidats

4 candidats: Lincoln, Bell, Douglas et Breckenridge

Quel impact l'élection de 1860 a-t-elle eu sur le Sud ?

Une victoire républicaine mettrait fin à la domination politique du Sud sur l'Union. Les Sudistes avaient été présidents des États-Unis pendant deux tiers du temps depuis 1789, et aucun des présidents du Nord n'avait jamais remporté l'élection.

Pourquoi Lincoln n'a-t-il gagné aucun état du sud lors de l'élection ?

Lincoln n'a remporté aucune voix dans le Sud car son nom n'est apparu sur aucun des bulletins de vote.

Détails clés de l'événement

Les Sudistes avaient également contrôlé la plupart des gouvernements.

Lincoln, qui n'était inscrit sur les bulletins de vote d'aucun État du Sud, a remporté tous les suffrages dans le Nord.

L'élection de 1860 a révélé toute l'importance des états fortement peuplés pour obtenir la victoire au Collège électoral.



Résolution/Résultat

1. Lincoln
2. Breckenridge
3. Bell
4. Douglas

Pourquoi pensez-vous que les Sudistes ont retiré le nom de Lincoln du bulletin de vote ?

De nombreux Sudistes pensaient que si Lincoln gagnait, il détruirait leur mode de vie. Ils pensaient que Lincoln voulait mettre fin à l'esclavage et qu'il leur enlèverait leurs biens.

Le premier discours d'investiture de Lincoln (extraits)⁷¹

Chers concitoyens des États-Unis :

"Conformément à une coutume aussi ancienne que le gouvernement lui-même, je me présente devant vous pour m'adresser brièvement à vous et pour prêter en votre présence le serment prescrit par la Constitution des États-Unis que le président doit prêter avant d'entrer dans l'exercice de ses fonctions. Je ne considère pas qu'il soit nécessaire pour moi, à l'heure actuelle, de discuter des questions d'administration pour lesquelles il n'y a pas d'anxiété ou d'excitation particulière". Les habitants des États du Sud semblent craindre que l'arrivée d'une administration républicaine ne mette en danger leurs biens, leur paix et leur sécurité personnelle."

"Il n'y a jamais eu aucune cause raisonnable pour une telle appréhension. En effet, les preuves les plus abondantes du contraire ont toujours existé et ont été ouvertes à leur inspection. On les trouve dans presque tous les discours publiés... Je ne fais que citer l'un de ces discours lorsque je déclare que : "Je n'ai pas l'intention, directement ou indirectement, d'interférer avec l'institution de l'esclavage dans les États où elle existe. Je crois que je n'ai aucun droit légal de le faire, et je n'ai aucune envie de le faire"..."

"Résolu, que le maintien inviolable des droits des états, et en particulier le droit de chaque état d'ordonner et de contrôler ses propres institutions nationales selon son propre jugement exclusivement, est essentiel à l'équilibre des pouvoirs dont dépendent la perfection et la pérennité de notre tissu politique... Je réitère maintenant ces sentiments, et ce faisant, je ne fais qu'attirer l'attention du public sur la preuve la plus concluante dont l'affaire est susceptible, à savoir que la propriété, la paix et la sécurité d'aucune section ne doivent être en aucune façon mises en danger par l'administration actuelle "...

"Il y a soixante-douze ans, un président a été investi pour la première fois en vertu de notre Constitution nationale. Pendant cette période, quinze citoyens différents et très distingués ont successivement administré le pouvoir exécutif du gouvernement. Ils l'ont conduit à travers de nombreux périls, et généralement avec un grand succès. Pourtant, avec toute cette étendue de précédents, j'entreprends maintenant la même tâche pour le bref mandat constitutionnel de quatre ans avec une grande et particulière difficulté. Une perturbation de l'Union fédérale, jusqu'ici seulement menacée, est maintenant tentée"..."

"Il est sûr d'affirmer qu'aucun gouvernement proprement dit n'a jamais eu dans sa loi organique une disposition prévoyant sa propre fin. Continuez à exécuter toutes les dispositions expresses de notre Constitution nationale, et l'Union durera toujours, car il est impossible de la détruire, sauf par une action non prévue dans l'instrument lui-même... "Mais si la destruction de l'Union par un état ou par une partie seulement des états est légalement possible, l'Union est moins parfaite qu'avant la Constitution, car elle a perdu l'élément vital de la perpétuité... Il résulte de ces vues qu'aucun état, de sa propre initiative, ne peut légalement sortir de l'Union ; que les résolutions et les ordonnances à cet effet sont légalement nulles, et que les actes de violence dans un ou plusieurs états contre l'autorité des États-Unis sont insurrectionnels ou révolutionnaires, selon les circonstances"..."

"Une partie de notre pays croit que l'esclavage est juste et doit être prolongé, tandis que l'autre croit qu'il est mauvais et

⁷¹ <https://www.civilwar.org/learn/primary-sources/lincolns-first-inaugural-address>

ne doit pas être prolongé. C'est le seul différend substantiel"... "Physiquement parlant, nous ne pouvons pas nous séparer. Nous ne pouvons pas éloigner nos sections respectives l'une de l'autre ni construire un mur infranchissable entre elles. Un mari et une femme peuvent divorcer et se mettre hors de la présence et de la portée l'un de l'autre, mais les différentes parties de notre pays ne peuvent pas faire cela"... Je ne peux pas mettre un terme. Nous ne sommes pas des ennemis, mais des amis. Nous ne devons pas être des ennemis. Bien que la passion ait été tendue, elle ne doit pas briser nos liens d'affection. Les cordes mystiques de la mémoire, qui s'étendent de chaque champ de bataille et de chaque tombe de patriote à chaque cœur vivant et à chaque pierre de foyer de ce vaste pays, viendront encore gonfler le cœur de l'Union, lorsqu'elles seront à nouveau touchées, comme elles le seront sûrement, par les meilleurs anges de notre nature".

Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln

Paragraphe	Rédiger une phrase résumant chaque paragraphe.
Paragraphe 1	
Paragraphe 2	
Paragraphe 3	
Paragraphe 4	
Paragraphe 5	
Paragraphe 6	
Quels trois thèmes Lincoln présente-t-il dans son premier discours d'investiture ?	

Analyse du premier discours d'investiture de Lincoln (complété)

Paragraphe	Rédiger une phrase résumant chaque paragraphe.
Paragraphe 1	Dans le premier paragraphe, Lincoln tente d'apaiser les tensions entre le Nord et le Sud à propos d'un président républicain.
Paragraphe 2	Dans le deuxième paragraphe, Lincoln veut que les Sudistes sachent qu'il n'a pas l'intention d'interférer avec l'institution de l'esclavage.
Paragraphe 3	Dans le troisième paragraphe, Lincoln mentionne le concept de "séparation des pouvoirs" et rappelle au pays que nous avons un gouvernement fédéraliste pour équilibrer le pouvoir entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des états.
Paragraphe 4	Dans le quatrième paragraphe, Lincoln parle de la tension qui règne dans le pays et de la manière dont il compte gérer la crise.
Paragraphe 5	Dans le cinquième paragraphe, Lincoln fait valoir le pouvoir du gouvernement fédéral sur le gouvernement des états et déclare que le Sud n'a pas le droit constitutionnel de faire sécession de l'Union.
Paragraphe 6	Dans le dernier paragraphe, Lincoln explique qu'il est impossible pour le pays de se séparer et expose ensuite les raisons pour lesquelles le pays est mieux quand il est uni.
Quels trois thèmes Lincoln présente-t-il dans son premier discours d'investiture ?	<p>L'objectif principal du discours de Lincoln est de faire savoir trois choses aux Sudistes.</p> <p>(1) Lincoln veut que les Sudistes sachent qu'il n'a aucunement l'intention d'abolir l'esclavage ou de confisquer les biens des Sudistes.</p> <p>(2) Lincoln veut que les Sudistes sachent qu'ils ne peuvent pas se séparer à cause de l'esclavage, car la Constitution ne le permet pas.</p> <p>(3) Lincoln veut que les Sudistes sachent que la sécession est inconstitutionnelle et illégale.</p>

Sujet trois : La guerre de Sécession (7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.4.1; 7.4.2; 7.5.3; 7.10.1; 7.10.2; 7.11.1-3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves vont analyser les tournants importants et les développements majeurs de la guerre de Sécession afin de déterminer comment le conflit a défini la nation et a eu un impact sur l'identité américaine.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Événements de la guerre de Sécession](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quels événements ont conduit au début de la guerre de Sécession ?
- Quelles sont les raisons invoquées par les états du Sud pour justifier la sécession ?
- Quels étaient le but et l'impact de la Proclamation d'émancipation ?
- Quelles batailles ont été considérées comme des tournants de la guerre de Sécession ?
- Quelles personnes et quels événements ont eu le plus d'impact sur le déroulement de la guerre de Sécession ?
- Comment l'Union a-t-elle gagné la guerre ?

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

- Les élèves rédigent un paragraphe répondant à la question "Quels sont les événements qui ont conduit au début de la guerre de Sécession ?".
- Les élèves complètent une fiche [Analyse des forces et des faiblesses du Nord et du Sud au début de la guerre](#).
- Les élèves rédigent un paragraphe répondant à la question "Quels étaient l'objectif et l'impact de la Proclamation d'émancipation ?"
- Les élèves créent un guide promotionnel pour le parc militaire national de Vicksburg ou de Gettysburg, expliquant pourquoi cette campagne particulière mérite d'être considérée comme le véritable tournant de la guerre civile.

Grade 7 : Fiche pédagogique : Événements de la guerre de Sécession

Unité cinq : Une nation divisée, Sujet trois : La guerre de Sécession

Objectif de la séquence : Les élèves analysent les tournants importants et les développements majeurs de la guerre de Sécession.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Matériel : [Carte interactive: Secession](#) ; [Déclaration des causes immédiates qui induisent et justifient la sécession de la Caroline du Sud de l'Union fédérale](#) ; [Forces et faiblesses : Le Nord contre le Sud](#) ; Le Nord contre le Sud : Analyser les forces et faiblesses de la guerre de Sécession ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Le plan Anaconda](#) ; Analyser le plan Anaconda ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La Proclamation d'émancipation](#) ; [Les batailles de la guerre civile -fiche](#) ; [Les batailles de la guerre civile : fiche de travail 1](#) ; [L'histoire de la bataille de Gettysburg](#) ; [Série sur la guerre civile du National Park Service: Gettysburg](#) ; [La campagne de Vicksburg](#) ; [Victoire de l'Union \(carte interactive\)](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Tout au long de cette unité, nous avons pris connaissance des divisions de la vie sociale, économique et politique entre le Nord et le Sud. Dans nos dernières activités, nous avons appris comment le compromis était utilisé pour prévenir le conflit, et comment les événements qui ont mené à l'élection d'Abraham Lincoln ont fait éclater ce conflit. Dans cette leçon, nous allons continuer à étudier comment le conflit peut définir une nation en analysant les tournants importants et les développements majeurs de la guerre de Sécession. Dans la première partie de notre leçon, nous étudierons les documents relatifs à la sécession du Sud pour répondre à la question : "Quels sont les événements qui ont déclenché la guerre de Sécession ?".
2. Projeter la carte suivante pour les élèves: [Carte interactive: Secession](#)⁷². Si l'accès à la technologie le permet, demander aux élèves d'accéder à la carte sur des ordinateurs individuels. Cliquer sur la progression à l'aide des flèches de progression situées en bas à gauche de la carte, et lire la légende de chaque carte.
3. Après avoir exploré la carte, lire à haute voix aux élèves [Déclaration des causes immédiates qui induisent et justifient la sécession de la Caroline du Sud de l'Union fédérale](#)⁷³. REMARQUE : il n'est nécessaire de lire que des extraits de la déclaration de sécession de la Caroline du Sud, paragraphes 11 à 17.
4. Après avoir étudié la carte et la chronologie de la sécession, ainsi que la déclaration de sécession de la Caroline du Sud, mener une brève discussion avec les élèves de toute la classe sur les événements qui ont déclenché la guerre de Sécession. Les questions possibles sont les suivantes :
 - a. Quel état a fait sécession de l'Union en premier, et quelles raisons ont-ils invoquées pour justifier leur sécession ?
 - b. Quels ont été les états suivants à faire sécession ?
 - c. Quels ont été les quatre derniers états à rejoindre la Confédération ? Qu'est-ce qui les a poussés à faire sécession ?

⁷² This map was created by the University of Oregon, and can be located at: <http://mappinghistory.uoregon.edu/english/US/US23-01.html>

⁷³ This source is made available by Digital History, and can be located at: http://www.digitalhistory.uh.edu/active_learning/explorations/south_secede/south_secede_southcarolina.cfm

Revenir à [Grade 7 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

- d. Pourquoi la capitale de la Confédération a-t-elle été déplacée de Montgomery, en Alabama, à Richmond, en Virginie ?
5. Donner aux élèves un partenaire selon une routine établie en classe.
6. Donner aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [Forces et faiblesses : Le Nord contre le Sud](#)
 - b. [Analyser les forces et les faiblesses de la guerre de Sécession -Tableau](#)
7. Dire aux élèves de lire [Forces et faiblesses : Le Nord contre le Sud](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Analyser les forces et les faiblesses de la guerre de Sécession](#).
8. Encourager les élèves à souligner, surligner ou écrire les forces et faiblesses que possédaient le Nord et le Sud au début de la guerre de Sécession pendant leur lecture, et leur rappeler d'utiliser des preuves textuelles pour étayer les détails lorsqu'ils complètent le tableau [Analyser les forces et les faiblesses de la guerre de Sécession](#). Laisser aux élèves suffisamment de temps pour compléter cette activité (15 à 20 minutes).
9. Projeter une copie vierge du tableau [Analyser les forces et les faiblesses de la guerre de Sécession](#) dans la classe.
10. Engager les élèves dans une discussion avec la classe entière sur les forces et les faiblesses du Nord et du Sud au début de la guerre de Sécession. Questions possibles :
 - a. Quelles étaient les forces et les faiblesses du Nord ?
 - b. Quelles étaient les forces et les faiblesses du Sud ?
 - c. En quoi l'Union l'emportait-elle sur la Confédération ?
 - d. Alors que le Nord semblait bien meilleur sur papier, l'auteur affirme que "de nombreux facteurs indéterminés au début de la guerre auraient pu faire pencher le bilan vers une issue différente." Quels sont ces facteurs, et comment auraient-ils pu faire pencher la balance en faveur du Sud ?
11. Après la discussion, demander aux élèves de rédiger un paragraphe répondant à la question centrale de la première partie de la leçon, "Quels sont les événements qui ont conduit au début de la guerre de Sécession ?" Encourager les élèves à étayer leur réponse en utilisant des informations provenant des sources qu'ils ont utilisées jusqu'à présent dans le cadre de la leçon. Ce paragraphe peut faire l'objet d'une note.
12. Dire : "Une fois que les états ont fait sécession et que la confédération s'est formée, la stratégie militaire est entrée en jeu. Dans cette partie de la leçon, nous allons étudier comment l'Union a établi sa stratégie de guerre, et comment cela a eu un impact sur les batailles qui ont eu lieu pendant la guerre de Sécession."
13. Donner aux élèves un partenaire selon une routine établie en classe.
14. Mettre à la disposition des élèves le matériel suivant :
 - a. [Le plan Anaconda](#)⁷⁴
 - b. [Analyser le plan Anaconda -Tableau](#)
15. Dire aux élèves de lire [Le plan Anaconda](#) avec leur partenaire et de compléter le tableau [Analyser le plan Anaconda](#).
16. Encouragez les élèves à souligner, surligner ou écrire les idées principales du texte pendant qu'ils lisent [The Le plan Anaconda](#). Leur rappeler d'utiliser des preuves textuelles pour étayer les détails. Donner aux élèves un temps raisonnable pour lire le texte assigné et pour compléter le tableau [Analyser le plan Anaconda](#) (15 à 20 minutes).
17. Projeter une copie vierge du tableau [Analyser le plan Anaconda](#) dans la classe.

⁷⁴ This article is provided by The Civil War Academy and can be found at <https://www.civilwaracademy.com/anaconda-plan>

18. Engager les élèves dans une discussion avec la classe entière sur le plan Anaconda et son impact sur les batailles de la guerre de Sécession. Questions possibles :
- Quels étaient les deux principaux objectifs du plan Anaconda ?
 - Pourquoi le plan a-t-il été appelé "Anaconda?"
 - L'auteur décrit le plan Anaconda comme "humanitaire" dans le 2e paragraphe. De quelle manière le plan Anaconda aurait-il permis de mettre fin à la guerre de Sécession avec un minimum de pertes ?
 - Qui étaient les opposants au plan Anaconda ?
 - Qu'est-il finalement advenu du plan Anaconda ?
19. Dire : ""Comme nous l'avons appris jusqu'à présent, les états du Sud ont fait sécession de l'Union parce qu'ils croyaient que les lois fédérales entravaient le droit de leurs états à posséder des esclaves. Cependant, même un an après le début de la guerre de Sécession, le maintien de l'Union et la fin de la rébellion étaient toujours l'objectif commun du Nord. La proclamation d'émancipation de 1862 a fait de la fin de l'esclavage un élément clé de la raison pour laquelle la guerre de Sécession était menée. Dans cette partie de la leçon, nous allons explorer des documents pour répondre à la question suivante : quel était le but et l'impact de la Proclamation d'émancipation ?
20. Lire à haute voix le texte suivant aux élèves : [La Proclamation d'émancipation](#). Encourager les élèves à suivre et à souligner les détails importants concernant l'objectif et l'impact de la Proclamation d'émancipation.
21. Après la lecture, encourager les élèves à participer à une discussion avec la classe entière sur le but et l'impact de la Proclamation d'émancipation. Voici quelques questions possibles :
- Qu'étaient les états frontaliers et pourquoi étaient-ils problématiques pour l'Union en ce qui concerne l'émancipation ?
 - Quels étaient les différents sentiments dans le Nord en ce qui concerne l'émancipation ?
 - Que dit Lincoln sur la libération des esclaves dans le paragraphe 2 de la Proclamation d'émancipation ?
 - Pourquoi Lincoln décide-t-il de publier une proclamation libérant les esclaves dans les états en rébellion ?
 - Pourquoi veut-il publier la proclamation avant la bataille d'Antietam ?
 - Quel a été l'impact de la Proclamation d'émancipation sur le soutien étranger à la guerre ?
 - La Proclamation d'émancipation a-t-elle réellement libéré les esclaves ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
22. Après la discussion, demander aux élèves de rédiger un paragraphe répondant à la question suivante : quel était le but et l'impact de la Proclamation d'émancipation ? Encourager les élèves à formuler une réponse étayée par des preuves tirées du texte ou de ce qui a été appris au cours de la discussion. Ce paragraphe peut faire l'objet d'une note.
23. Dire : "Depuis que l'Union a abandonné ses plans initiaux de mener la guerre par le biais de blocus et de contrôle des ports, de nombreuses batailles militaires ont été menées. Au cours de cette partie de la leçon, vous allez explorer les batailles qui se sont avérées être des points tournants de la guerre civile et créer un guide promotionnel pour le parc militaire national de Vicksburg ou de Gettysburg, expliquant pourquoi cette campagne particulière mérite d'être considérée comme le véritable point tournant de la guerre civile."⁷⁵
24. Ecrire la phrase *point tournant* au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes :⁷⁶

⁷⁵ This section of the task is modeled after work by the National Endowment for the Humanities EDSITEment materials which is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#). The original work is available at <https://edsitement.neh.gov/lesson-plan/battles-civil-war#sect-introduction>

⁷⁶ From <http://www.dictionary.com/browse/turning-point?s=t>

- a. point auquel un changement décisif a lieu ; point critique ; crise
 - b. point auquel quelque chose change de direction, en particulier un point haut ou bas sur un graphique.
25. Lire à voix haute [les deux premiers paragraphes](#) de la signification de *point tournant*.
26. Demander aux élèves : "Qu'est-ce que ces définitions ont en commun ?"
27. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions au fur et à mesure que les élèves partagent leurs réponses.
28. Demander aux élèves d'expliquer la signification de *point tournant* dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, et fournir un support visuel.
29. Dire : "Les deux batailles décisives sur lesquelles vous allez réaliser vos projets sont la bataille de Vicksburg et la bataille de Gettysburg, toutes deux survenues au cours de l'été 1863. La bataille de Gettysburg s'est déroulée en juillet 1863 lorsque les forces confédérées dirigées par le général Robert E. Lee sont passées à l'offensive et ont attaqué les forces de l'Union dirigées par le général George Meade dans la petite ville de Gettysburg en Pennsylvanie. Les Confédérés ont été contraints de battre en retraite à Gettysburg, et ce fut la dernière fois qu'ils entreprirent une action offensive majeure. Au moment où la bataille de Gettysburg se déroulait, le général Ulysses S. Grant terminait son siège de Vicksburg, le 4 juillet 1863. Lorsque le port tenu par les Confédérés fut cédé à Grant, cela rouvrit le fleuve Mississippi au commerce du Nord et divisa la Confédération en deux."
30. Séparer la classe en groupes de 3-4, selon une routine préétablie en classe. Assigner la moitié des groupes à Gettysburg, et l'autre moitié à Vicksburg. Dire aux élèves qu'ils doivent faire des recherches sur leur campagne afin de réaliser une brochure touristique pour leur parc. Voir l'activité 1 de la leçon 2 : [Les batailles de la guerre de Sécession](#) de EDSITEment pour plus de conseils sur la brochure touristique et les ressources de soutien. Pour les ressources destinées aux élèves, aller à "Lesson Activities" et regarder "Activité 1 : Les points tournants : Gettysburg et Vicksburg". Pour le matériel de soutien, faire défiler l'écran jusqu'à "Évaluations" et voir [Les batailles de la guerre civile : fiche de travail 1](#). Cette brochure touristique peut être créée de différentes manières, avec un logiciel informatique ou une feuille papier de construction et de la colle, en fonction des ressources disponibles. Elle doit au moins comporter une page à trois volets. En plus de répondre aux questions ci-dessous et d'expliquer pourquoi la campagne a marqué un tournant dans la guerre de Sécession, les élèves doivent placer 4 à 6 images de leur champ de bataille dans leur brochure. Rappeler aux élèves que l'objectif des brochures touristiques est de donner envie aux gens de visiter ce site pour son importance historique. Par conséquent, leur brochure doit être non seulement informative, mais aussi attrayante.
31. Donner à chaque groupe l'accès aux documents suivants afin qu'il puisse faire des recherches sur sa campagne "point tournant" et préparer sa brochure :
- a. Groupe Gettysburg :
 - i. [L'histoire de la bataille de Gettysburg](#)
REMARQUE : Si des ressources supplémentaires sont nécessaires, dire aux élèves d'utiliser le lien ci-dessous.
 - ii. [Série sur la guerre civile du National Park Service: Gettysburg](#) (ce lien contient une série d'articles et de photos que les élèves peuvent lire pour faire des recherches sur Gettysburg. Les articles se trouvent en défilant vers le bas de la page).
 - b. Groupe Vicksburg :
 - i. [La campagne de Vicksburg](#)

32. Donner aux élèves une séance pour répondre aux questions du document et préparer leur brochure. Ce qui n'est pas terminé peut être donné en devoir à la maison.
33. Une fois que les élèves ont terminé cette évaluation, faire une [promenade dans la galerie des brochures](#). Les élèves placent leurs brochures dans la salle de classe et disposent d'environ 15 minutes pour se promener et regarder les brochures de leurs camarades. Si le temps le permet, vous pouvez demander aux élèves d'évaluer les brochures de leurs camarades.
34. Conclure la leçon et mener une discussion avec le groupe classe sur les campagnes décisives. Questions possibles:
 - a. Quelle campagne, Gettysburg ou Vicksburg, a réellement été un tournant pour le camp de l'Union ?
 - b. Est-il vraiment possible d'affirmer qu'une bataille ou une campagne a été plus importante que l'autre ?
 - c. À votre avis, quel a été l'impact psychologique sur les Confédérés de ces deux victoires de l'Union survenues en même temps ?
 - d. Quel a été, selon vous, l'impact psychologique sur l'Union de la victoire d'une bataille majeure le jour du 4 juillet ?
35. Dire : "Avec les victoires décisives de Gettysburg et de Vicksburg, l'Union était sur le point de vaincre la Confédération."
36. Projeter la carte interactive [Victoire de l'Union \(carte interactive\)](#)⁷⁷ pour les élèves. Faire défiler la carte à l'aide des flèches situées en bas à gauche de la carte, montrant aux élèves l'emplacement des batailles et des campagnes qui ont conduit à la défaite des Confédérés. Lire les légendes de chaque bataille et campagne expliquant comment la guerre s'est terminée.
37. Dire : "Lincoln et les forces de l'Union l'ont emporté dans la guerre de Sécession, gardant l'union intacte. Mais cela a eu un coût. Quatre années de guerre ont fait de nombreux morts des deux côtés, et le pays est maintenant confronté à de nouveaux problèmes : que faire des confédérés en déroute, quelle sera la vie des hommes et des femmes libérés, et à quoi ressemble la reconstruction du Sud ?"

⁷⁷ This map was created by the University of Oregon, and can be found at <http://mappinghistory.uoregon.edu/english/US/US24-02.html>

Forces et faiblesses : Le Nord contre le Sud⁷⁸

Dans les jours qui ont suivi la chute de Fort Sumter, quatre autres États ont rejoint la Confédération : la Virginie, la Caroline du Nord, le Tennessee et l'Arkansas. Les lignes de bataille sont désormais tracées.

Sur papier, l'Union l'emporte sur les Confédérés dans presque tous les domaines. Près de 21 millions de personnes vivaient dans 23 États du Nord. Le Sud ne revendiquait que 9 millions de personnes - dont 3,5 millions d'esclaves - dans 11 ÉTATS CONFÉDÉRÉS. Cependant, malgré la plus grande population du Nord, le Sud disposait d'une armée de taille presque égale pendant la première année de la guerre.



Le Sud était très désavantagé en matière de fabrication, mais la Confédération parvenait à faire fonctionner ses armes en créant des munitions à partir de cloches fondues provenant d'églises et de places publiques.

Le Nord disposait également d'un énorme avantage industriel. Au début de la guerre, la Confédération n'avait qu'un neuvième de la capacité industrielle de l'Union. Mais cette statistique est trompeuse. En 1860, le Nord fabriquait 97 % des armes à feu du pays, 96 % des locomotives de chemin de fer, 94 % des tissus, 93 % de la fonte brute et plus de 90 % des bottes et des chaussures. Le Nord avait une densité deux fois plus élevée de chemins de fer par mile carré. Il n'y avait même pas une seule usine de fabrication d'armes à feu dans tout le Sud.

Tous les principaux ingrédients de **LA POUDRE À CANON** sont importés. Comme le Nord contrôlait la marine, les mers étaient aux mains de l'Union. Un blocus pourrait asphyxier le Sud. Pourtant, la Confédération n'était pas sans ressources ni sans volonté.

Le Sud pouvait produire toute la nourriture dont il avait besoin, même si son transport vers les soldats et les civils était un problème majeur. Le Sud disposait également d'un grand noyau d'**OFFICIERS ENTRAÎNÉS**. Sept des huit collèges militaires du pays se trouvaient dans le Sud. Le Sud s'est également avéré être très ingénieux. À la fin de la guerre, il avait établi des armureries et des fonderies dans plusieurs états. Ils construisirent d'énormes usines de poudre à canon et fondirent des milliers de cloches d'églises et de plantations pour en tirer le bronze nécessaire à la fabrication des canons.

La plus grande force du Sud résidait dans le fait qu'il se battait sur son propre territoire. Familiers avec le terrain, les Sudistes pouvaient harceler les envahisseurs du Nord.

Les objectifs militaires et politiques de l'Union étaient beaucoup plus difficiles à atteindre. L'Union devait envahir,

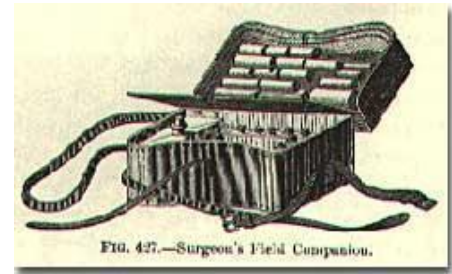


Dès septembre 1861, la CSA a commencé à émettre une monnaie nationale, promettant de payer au porteur le montant nominal - six mois après la ratification d'un traité de paix.

⁷⁸ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://www.ushistory.org/us/33b.asp). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/33b.asp>.

conquérir et occuper le Sud. Elle devait détruire la capacité et la volonté de résistance du Sud - un défi formidable dans toute guerre.

Southerners enjoyed the initial advantage of morale/Les Sudistes bénéficiaient de l'avantage initial du moral : le Sud se battait pour maintenir son mode de vie, tandis que le Nord se battait pour maintenir une union. L'esclavage n'est devenu une cause morale de l'effort de l'Union que lorsque Lincoln a annoncé **EMANCIPATION PROCLAMATION** (LA PROCLAMATION D'ÉMANCIPATION) en 1863.



Lorsque la guerre a commencé, de nombreuses questions essentielles restaient sans réponse. Que se serait-il passé si les États esclavagistes du Maryland, du Kentucky, du Missouri et du Delaware avaient rejoint la Confédération ? Et si la Grande-Bretagne ou la France étaient venues à l'aide du Sud ? Et si quelques premières victoires confédérées décisives avaient retourné l'opinion publique nordiste contre la guerre ?

"Nous avions les dispositions les plus pauvres en matière d'économat, et tout ce que je pouvais obtenir pour mes hommes, c'était du sel et des crackers durs. Je faisais tirer par les convalescents des écureuils, des marmottes, des faisans et des dindes pour faire de la soupe pour les hommes."
-Extrait des mémoires d'Archibald Atkinson Jr, un chirurgien confédéré.

En effet, le Nord semblait bien meilleur sur papier. Mais de nombreux facteurs indéterminés au moment du déclenchement de la guerre auraient pu faire pencher le bilan vers une issue différente.

Le Nord contre le Sud : Analyser les forces et les faiblesses de la guerre civile

Forces du Nord	Forces du Sud
Faiblesses du Nord	Faiblesses du Sud

Le Nord contre le Sud : Analyser les forces et les faiblesses de la guerre civile (complété)

Forces du Nord	Forces du Sud
<ul style="list-style-type: none"> ● Le Nord comptait plus de 21 millions d'habitants. ● Plus d'industries et de manufacture ● Le Nord avait deux fois plus de chemins de fer au kilomètre carré. ● Le Nord contrôlait la marine, les mers étaient aux mains de l'Union. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le Sud avait une armée de taille presque égale à celle du Nord. ● Le Sud avait plus d'officiers militaires et plus d'écoles militaires. ● La plus grande force du Sud résidait dans le fait qu'il se battait sur son propre territoire.
Faiblesses du Nord	Faiblesses du Sud
<ul style="list-style-type: none"> ● L'Union devait envahir, conquérir et occuper le Sud. ● L'Union a dû détruire la capacité et la volonté de résister du Sud - un défi formidable dans toute guerre. ● Moins de soldats entraînés 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le Sud ne comptait que 9 millions d'habitants, dont 3,5 millions étaient esclaves. ● La Confédération n'avait qu'un neuvième de la capacité industrielle de l'Union. ● Les Sudistes bénéficiaient de l'avantage initial pour le moral : Le Sud se battait pour maintenir son mode de vie.

Analyser le plan Anaconda

Qui a proposé le plan Anaconda ?	Quel était le plan Anaconda ?
Pourquoi les autres généraux de l'Union étaient-ils opposés au plan Anaconda ?	
Quels étaient les deux principaux objectifs du plan Anaconda ?	
Quel était le but du blocus ?	Pourquoi le Nord voulait-il contrôler le fleuve Mississippi ?
À votre avis, le plan Anaconda était-il une stratégie militaire efficace ?	

Analyser le plan Anaconda (complété)

<p>Qui a proposé le plan Anaconda ?</p> <p>Le Général Winfield Scott</p>	<p>Quel était le plan Anaconda ?</p> <p>Le plan Anaconda plan était la stratégie de l'Union pour gagner la guerre de Sécession.</p>
<p>Pourquoi les autres généraux de l'Union étaient-ils opposés au plan Anaconda ?</p>	<p>De nombreux généraux de l'Union s'opposaient au plan Anaconda car il s'agissait d'une stratégie militaire passive. D'autres généraux de l'Union voulaient envahir le Sud et le vaincre grâce à l'écrasante puissance militaire et industrielle de l'Union.</p>
<p>Quels étaient les deux principaux objectifs du plan Anaconda ?</p>	
<p>1. bloquer les ports du sud</p>	<p>2. contrôler le fleuve Mississippi</p>
<p>Quel était le but du blocus ?</p> <p>Le Sud aurait été lentement privé de nourriture et de fournitures par le blocus de l'Union.</p>	<p>Pourquoi le Nord voulait-il contrôler le fleuve Mississippi ?</p> <p>Le Nord voulait prendre le contrôle du fleuve Mississippi afin de couper le Sud en deux parties.</p>
<p>À votre avis, le plan Anaconda était-il une stratégie militaire efficace ?</p> <p>Le plan Anaconda était efficace car il s'agissait d'un plan défensif qui minimisait les dommages causés à l'armée du Nord. Le plan utilisait également la force navale du Nord en bloquant les ports. En empêchant le Sud d'obtenir des fournitures militaires et de la nourriture, ils pouvaient forcer le Sud à se rendre éventuellement.</p>	

La Proclamation d'émancipation⁷⁹



Sénat des États-Unis Première lecture de la Proclamation d'émancipation par le président Lincoln, peint par Francis Carpenter en 1864.

Les Américains ont tendance à penser que la guerre de Sécession a été menée pour mettre fin à l'esclavage. Même une année entière après le début de la guerre de Secession, l'élimination de l'esclavage n'est pas un objectif clé du Nord. Malgré un mouvement abolitionniste bruyant dans le Nord, de nombreuses personnes et de nombreux soldats, en particulier, s'opposent à l'esclavage, mais ne sont pas favorables à l'émancipation. Ils s'attendent à ce que l'esclavage disparaisse de lui-même avec le temps. Dans les ÉTATS FRONTALIERS - les États de l'Union qui autorisent encore l'esclavage - la situation est problématique. Lorsqu'un officier de l'Union du Kentucky libère les esclaves locaux après une victoire importante, les soldats de l'Union jettent leurs armes et se dispersent. Lincoln intervient et "désaffranchit" ces esclaves. Il agit ainsi pour éviter une réaction militaire négative.

La Proclamation d'émancipation

Par le président des États-Unis d'Amérique :

Une proclamation.

Attendu que, le vingt-deuxième jour de septembre de l'an de grâce mil huit cent soixante-deux, une proclamation a été émise par le président des États-Unis, contenant, entre autres dispositions, ce qui suit :

"Le premier jour de janvier de l'an de grâce mil huit cent soixante-trois, toutes les personnes détenues comme esclaves dans un état ou une partie désignée d'un état, dont le peuple sera alors en rébellion contre les

⁷⁹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/34a.asp>.

États-Unis, seront libres à ce moment-là, à partir de ce moment-là et pour toujours ; et le gouvernement exécutif des États-Unis, y compris l'autorité militaire et navale, reconnaîtra et maintiendra la liberté de ces personnes, et ne fera aucun acte pour réprimer ces personnes, ou l'une d'entre elles, dans les efforts qu'elles pourraient faire pour obtenir leur liberté effective.”

”Que ledit premier janvier, le pouvoir exécutif désignera, par une proclamation, les états et les parties d'états, s'il y en a encore, dont les populations respectives seront alors en rébellion contre les États-Unis ; que le fait qu'un état ou sa population sera, ce jour-là, représenté de bonne foi au Congrès des États-Unis par des membres choisis lors d'élections auxquelles aura participé une majorité des électeurs qualifiés de cet état, sera, en l'absence de témoignages contraires solides, considéré comme une preuve concluante que cet état et son peuple ne sont pas alors en rébellion contre les États-Unis.”

En conséquence, moi, Abraham Lincoln, président des États-Unis, en vertu des pouvoirs qui me sont conférés en tant que commandant en chef de l'armée et de la marine des États-Unis en cas de rébellion armée contre l'autorité et le gouvernement des États-Unis, et en tant que mesure de guerre appropriée et nécessaire pour réprimer ladite rébellion, je fais, en ce premier jour de janvier de l'an de grâce mil huit cent soixante-trois, et conformément à mon intention de le faire, une proclamation publique pendant une période complète de cent jours, à compter du jour mentionné ci-dessus, ordonner et désigner comme étant de l'ordre de la rébellion, les personnes suivantes en l'an de grâce mil huit cent soixante-trois, et conformément à mon intention de le faire, j'ai proclamé publiquement, pour la période complète de cent jours, à partir du jour mentionné ci-dessus, que les états et parties d'états dont les populations respectives sont aujourd'hui en rébellion contre les États-Unis sont les suivants :

Arkansas, Texas, Louisiane (à l'exception des paroisses de Saint-Bernard, Plaquemines, Jefferson, Saint-Jean, Saint-Charles, Saint-Jacques, Ascension, Assomption, Terrebonne, Lafourche, Sainte-Marie, Saint-Martin et Orléans, y compris la ville de La Nouvelle-Orléans) Mississippi, Alabama, Floride, Géorgie, Caroline du Sud, Caroline du Nord et Virginie (à l'exception des quarante-huit comtés désignés sous le nom de Virginie occidentale, ainsi que les comtés de Berkley, Accomac, Northampton, Elizabeth City, York, Princesse Anne, et Norfolk, y compris les villes de Norfolk et de Portsmouth), et dont les parties d'état exceptées resteront, pour le moment, laissées exactement comme si cette proclamation n'avait pas été émise.

Et, en vertu du pouvoir, et dans le but ci-dessus indiqué, j'ordonne et je déclare que toutes personnes retenues comme esclaves dans les États ou parties d'États désignés sont libres à partir de ce jour, et que le gouvernement exécutif de États-Unis, comprenant les autorités militaires et navales, reconnaissent et maintiennent la liberté des dites personnes.

J'enjoins aux personnes ainsi déclarées libres de s'abstenir de toute violence, excepté dans le cas de légitime défense, et je leur recommande de travailler loyalement, autant qu'elles le pourront, moyennant des salaires

raisonnables.

Et je déclare et fais savoir que ces personnes, si elles sont en état de le faire, seront reçues dans le service de l'armée des États-Unis pour former les garnisons des forts, pour garder les positions, les postes et autres lieux, et pour manœuvrer les navires de toutes sortes dans ledit service.

En agissant ainsi, je crois sincèrement accomplir un acte de justice, justifié par la Constitution, par nécessité militaire, et j'invoque le jugement prévenant de l'humanité et la grâce favorable du Tout-puissant.

En foi de quoi, je signe la présente de ma main, et j'y fais apposer le sceau des États-Unis.

Fait en la ville de Washington, le premier jour de janvier de l'an de grâce mil huit cent soixante-trois, et le quatre-vingt-septième de l'indépendance des États-Unis d'Amérique.”

Par le Président: ABRAHAM LINCOLN

WILLIAM H. SEWARD, Secrétaire d'Etat.



Les Afro-Américains de toute la nation célébrèrent la Proclamation d'Emancipation. Cette image montre un soldat de l'Union lisant la Proclamation à un ménage d'esclaves.

Au milieu de l'année 1862, Lincoln en est venu à croire à la nécessité de mettre fin à l'esclavage. Outre son dédain pour cette institution, il estime simplement que le Sud ne peut pas revenir dans l'Union après avoir essayé de la détruire. Le parti démocrate d'opposition menace de se transformer en un parti anti-guerre. Le commandant militaire de Lincoln, le général George McClellan, est farouchement opposé à l'émancipation. De nombreux républicains qui soutiennent des politiques interdisant l'installation de Noirs dans leurs États sont contre l'octroi de droits supplémentaires aux Noirs. Lorsque Lincoln indique à son cabinet qu'il souhaite publier une proclamation de liberté à la mi-1862, celui-ci le convainc qu'il devrait attendre que l'Union remporte un succès militaire significatif.



Les esclaves des états frontaliers restés dans l'Union, représentés en marron foncé, étaient exclus de la Proclamation d'Emancipation, tout comme les esclaves des zones confédérées déjà tenues par les forces de l'Union (représentées en jaune).



David Blythe a imaginé une scène comme celle-ci lorsqu'il a peint le président Lincoln rédigeant la Proclamation de liberté, le 1er janvier 1863. Notez le symbolisme de cette gravure, notamment le drapeau, la Bible sous la main de Lincoln, la Constitution sur ses genoux, le séparateur de rails "railsplitter" à ses pieds et la balance de la justice dans le coin.

Cette victoire a eu lieu en septembre à Antietam. Aucun pays étranger ne veut s'allier avec une puissance potentiellement perdante. En remportant la victoire, l'Union démontre aux Britanniques que le Sud peut perdre. En conséquence, les Britanniques ne reconnaissent pas les États confédérés d'Amérique, et Antietam devient l'une des plus importantes batailles diplomatiques de la guerre, ainsi que l'une des plus sanglantes. Cinq jours après la bataille, Lincoln décide de publier la Proclamation d'émancipation, qui prend effet le 1er janvier 1863. À moins que les États confédérés ne reviennent dans l'Union à cette date, il proclame que leurs esclaves "seront alors, à partir de ce jour et pour toujours, libres".

On dit parfois que la Proclamation d'émancipation n'a libéré aucun esclave. D'une certaine manière, c'est vrai. La proclamation ne s'applique qu'aux états confédérés, en tant qu'acte visant à saisir les ressources de l'ennemi. En libérant des esclaves dans les états confédérés, Lincoln libérait en fait des personnes qu'il ne contrôlait pas directement. La façon dont il explique la

Proclamation la rend acceptable pour une grande partie de l'armée de l'Union. Il met en avant l'émancipation comme un moyen de raccourcir la guerre en prenant les ressources du Sud et donc en réduisant la force des Confédérés. Même McClellan soutient cette politique en tant que soldat. Lincoln ne fait pas une telle offre de liberté aux états frontaliers.

Revenir à [Grade 7 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

La Proclamation d'émancipation a créé un climat dans lequel la disparition de l'esclavage était considérée comme l'un des principaux objectifs de la guerre. À l'étranger, le Nord semblait désormais avoir la plus grande cause morale. Même si un gouvernement étranger voulait intervenir en faveur du Sud, sa population pourrait s'y opposer. La Proclamation elle-même a libéré très peu d'esclaves, mais elle a sonné le glas de l'esclavage aux États-Unis. Finalement, la Proclamation d'émancipation a conduit à la proposition et à la ratification du [treizième amendement](#) à la Constitution, qui a officiellement aboli l'esclavage sur tout le territoire.

Evaluation de l'unité cinq

Objectif de la séquence : Les élèves rédigent une réponse détaillée à la question suivante : Comment le conflit de la guerre de Sécession a-t-il défini la nation ? Demander aux élèves d'utiliser des preuves historiques et leurs connaissances en Sciences sociales pour développer et soutenir leur position. Lorsque les élèves se préparent à rédiger leur rédaction, leur demander de considérer :

- Le sectionnalisme
- Les premiers compromis sur l'esclavage et leur inefficacité
- Le mouvement abolitionniste
- L'élection de Lincoln et les événements de la sécession
- Les événements de la guerre de Sécession et la défaite de la Confédération

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Consignes pour l'élève : En utilisant votre compréhension de l'histoire des États-Unis et les sources de cette unité, rédigez une rédaction qui développe et soutient un argumentaire sur la façon dont la guerre de Sécession a défini la nation. Utilisez les preuves recueillies tout au long de l'unité et votre connaissance des Sciences sociales pour développer et soutenir votre explication.

Notes pour l'enseignant : En complétant cette activité, les élèves valident les compétences en Sciences sociales -GLEs: 7.1.1-5; 7.3.3-5; 7.4.1-2; 7.5.3; 7.8.8; 7.10.1-2; 7.11.1-3. Ils valident également les compétences en Anglais [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.6-8.1a-e, WHST.6-8.4, WHST.6-8.5, WHST.6-8.6, WHST.6-8.9, WHST.6-8.10

Utiliser [la grille d'évaluation -Contenu et problématiques de l'examen LEAP 2025](#) pour noter cette évaluation. Remarque: personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette évaluation. Utiliser la partie "Problématique" de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée.

Présentation de l'unité six

Objectif de la séquence : Les élèves analysent les problèmes qui existaient à la fin de la Guerre de Sécession, et les tentatives pour résoudre ces problèmes à travers la reconstruction des États-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 3 semaines

Grade 7 : Contenu	
La Reconstruction	Quelles sont les répercussions de la résolution d'un conflit sur l'identité d'une nation ?

Sujets (compétences de fin de grade) :

1. [La Reconstruction](#) (7.1.1-5; 7.4.3; 7.5.1-3; 7.6.1-4; 7.8.7; 7.10.1-2)
2. [La vie des Afro-Américains pendant la Reconstruction](#) (7.1.1-5; 7.4.3; 7.10.1-2)
3. [Les dernières années de la Reconstruction](#) (7.1.1-5; 7.4.3; 7.10.1-2)

Évaluation de l'unité six : Les élèves développent une réponse argumentée pour répondre à la question : quelles sont les répercussions de la Reconstruction sur l'identité de la nation ?

Unité Six : la Reconstruction	Sujet 1 : la Reconstruction Sujet 2 : la vie des Afro-Américains pendant la Reconstruction Sujet 3 : les dernières années de la Reconstruction
Connexions clés : <ul style="list-style-type: none"> Facteurs sociaux, politiques et économiques qui ont contribué à la continuité et aux changements dans la vie de la population et de différents groupes. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Contenu et concept essentiels
7.1.3 Analyser les causes et conséquences des événements et idées principales du développement des Etats-Unis	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les tournants de l’histoire pour étudier comment les idées de la Reconstruction et leur mise en pratique ont évolué. Analyser les causes et conséquences de la fin de la période de la Reconstruction.
7.4.3 Décrire les conséquences à court terme et à long terme de la Reconstruction	<ul style="list-style-type: none"> Comparer et contraster différents projets pour la Reconstruction : loi Wade-Davis (Wade-Davis Bill), plan Lincoln (Lincoln’s plan), plan Johnson (Johnson’s plan), et plan des Républicains Radicaux (Radical Republican’ plan). Décrire les causes et conséquences de la procédure de destitution du président Johnson. Expliquer les raisons de l’adoption de Codes Noirs (Black Codes) et analyser leurs effets sur la vie des Afro-Américains. Décrire la montée des mouvements suprémacistes et leurs actions ; la réaction du gouvernement fédéral pendant la Reconstruction (Ku Klux Klan, lynchages, Enforcement Act). Analyser le système de métayage (“sharecropping”) et ses effets individuels et sur les communautés. Décrire les effets à court et long terme de la Reconstruction sur l’engagement politique des Afro-Américains. Décrire les motivations et l’influence des profiteurs de guerre venus du Nord (“carpetbaggers”) et des Républicains “scalawags” (surnom péjoratif donné aux loyalistes de l’Union) pendant la Reconstruction. Expliquer les effets de l’élection présidentielle opposant Hayes et Tilden sur la Reconstruction et ses objectifs. Analyser la ségrégation comme une conséquence à long terme de la Reconstruction (lois Jim Crow, décision <i>Plessy v. Ferguson</i>). Expliquer les effets politiques, économiques et sociaux de la Reconstruction sur le Sud.
7.8.8 Examiner le rôle des principales lois et décisions	<ul style="list-style-type: none"> Examiner le rôle des principales lois et décisions judiciaires après la Guerre de Sécession sur la Reconstruction : loi sur le Bureau

<p>judiciaires sur l’histoire des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<p>des réfugiés, des affranchis et des terres abandonnées (Freedmen’s Bureau Bill), loi des droits civiques de 1866 (Civil Rights Bill of 1866), loi de la Reconstruction de 1867 (Reconstruction Act of 1867), loi sur la durée des fonctions (Tenure of Office Act).</p>
<p>7.10.1 Décrire les influences, le développement et l’extension des droits civiques et libertés individuelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser comment l’action fédérale a influencé l’extension des droits et libertés pendant la période de la Reconstruction (Treizième Amendement, Freedmen’s Bureau, Civil Rights Bill of 1866, Loi de la Reconstruction de 1867 - Reconstruction Act of 1867, Quatorzième Amendement, Quinzième Amendement). • Expliquer le rôle de l’interprétation et de l’application des amendements sur les effets de la Reconstruction. • Évaluer l’étendue dans laquelle la Reconstruction est parvenue à étendre les droits civiques et libertés individuelles
<p>7.10.2 Identifier et décrire comment les citoyens influencent le changement dans une société démocratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment l’extension du droit de vote pendant la période de la Reconstruction a influencé le changement de la société (élection de législateurs noirs).
<p>7.1.1 Produire un texte clair et cohérent pour un éventails d’objectifs et de publics à travers les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mener une recherche historique • Evaluer une large sélection de sources primaires et secondaires • Comparer et contraster différents points de vue • Déterminer la signification de mots et expressions dans des textes historiques • Utiliser la technologie pour effectuer des recherches, produire, ou publier un travail écrit 	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence 7.1.1 dans l’Unité 6 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la technologie pour mener des recherches historiques sur les projets principaux de la Reconstruction, afin de comprendre différents points de vues et résultats. • Comparer et contraster comment les “carpetbaggers” et “scalawags” étaient perçus par différents groupes. • Développer et exprimer les points de vue sur les conséquences de la Reconstruction.
<p>7.1.2 Expliquer les thèmes récurrents de l’histoire des États-Unis</p>	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence GLE 7.1.2 dans l’Unité 6 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la continuité et les changements dans la vie des Afro-Américains pendant la Reconstruction comparée aux périodes précédentes de l’histoire des États-Unis.
<p>7.1.4 Interpréter et construire une</p>	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence GLE 7.1.4 dans l’Unité 6 :</i></p>

<p>frise chronologique des principaux événements, personnes et idées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire, et/ou interpréter, des frises chronologiques des principaux événements pour répondre aux questions sur les événements majeurs de la période de la Reconstruction et les principaux thèmes de l’histoire des États-Unis : assassinat du président Lincoln, projets pour la Reconstruction, loi sur le Bureau des réfugiés et des affranchis (Freedmen’s Bureau Bill), loi des droits civiques de 1866 (Civil Rights Bill of 1866), loi de la Reconstruction de 1867 (Reconstruction Act of 1867), occupation militaire du Sud et loi militaire de 1867 (Military Act of 1867) loi sur la durée des fonctions (Tenure of Office Act), procédure de destitution de Johnson, élection du président Hayes et Compromis de 1877.
<p>7.1.5 Analyser des sources primaires et secondaires pour répondre aux questions liées à l’histoire des États-Unis</p>	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence GLE 7.1.5 dans l’Unité 6 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et analyser des témoignages d’affranchis pour déterminer comment les changements occasionnés par la Guerre de Sécession et la Reconstruction. • Lire et analyser les Amendements de la Reconstruction Amendements (Treizième, Quatorzième et Quinzième Amendements) pour répondre aux questions sur la Reconstruction. • Lire et analyser les Codes Noirs (Black Codes) pour comprendre l’opposition à la Reconstruction. • Lire et analyser des extraits de l’opinion majoritaire et des opinions dissidentes dans la décision de la Cour Suprême <i>Plessy v. Ferguson</i> pour répondre aux questions sur les conséquences à long terme de la Reconstruction.
<p>7.3.3 Examiner les motivations et l’influence des principaux mouvements réformistes américains pendant le XIXème siècle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner les objectifs des réformes pendant la période de la Reconstruction.
<p>7.5.3 Analyser les cartes, diagrammes et graphes historiques des États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des cartes, diagrammes et graphes pour répondre aux questions sur les effets sociaux, politiques et économiques de la Reconstruction.
<p>7.6.3 Analyser les motifs récurrents, les motivations, et l’impact des migrations urbaines et rurales aux États-Unis de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la Reconstruction a modifié les flux migratoires et les implantations de populations (Exodusters).

<p>7.8.4 Evaluer les principes de gouvernement établis dans la constitution des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique comment les lois fédérales de l'époque de la Reconstruction et les amendements constitutionnels illustrent les principes de gouvernement de la constitution des États-Unis.
<p>7.8.7 Décrire le processus d'amendement de la constitution</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser, au besoin, le processus d'amendement de la constitution.
<p>7.9.1 Comparer et contraster les divisions politiques du monde de 1763 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et contraster les divisions politiques du monde de 1763 à 1877
<p>7.10.4 Décrire les qualifications requises pour la citoyenneté américaine</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment le quatorzième amendement définit la citoyenneté américaine.
<p>7.10.5 Décrire le développement et les rôles des partis politiques et des groupes d'intérêts particuliers aux États-Unis de 1787 à 1877</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les rôles de Républicains radicaux, des Républicains modérés, et des Démocrates sudistes pendant la Reconstruction.

Contenu pédagogique de l'unité six

Sujet un : La Reconstruction (7.1.1-5, 7.4.3, 7.5.1-3, 7.6.1, 7.6.4, 7.8.7, 7.10.1, 7.10.2)

Connexions avec le contenu de l'unité : les élèves étudient les problèmes les plus pressantes aux États-Unis après la guerre de Sécession, les différents plans politiques pour résoudre ces problèmes, et analysent les décisions prises et leur impact sur toutes les parties de la société, afin de déterminer la manière dont la résolution des conflits pendant la Reconstruction a influencé le patrimoine culturel et l'identité des États-Unis.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Reconstruction](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quels problèmes existent à la fin de la guerre de Sécession qui requièrent d'être résolus ?
- Quels événements peuvent être considérés comme des moments clés de la Reconstruction ?
- Quelles étaient les différentes démarches pour mener la Reconstruction, et lesquelles ont été les plus efficaces ?
- Quels ont été les effets immédiats et à long terme de la Reconstruction sur la croissance des États-Unis ?
- Quels problèmes économiques, sociaux et politiques se posaient aux États-Unis à la fin de la guerre de Sécession ?
- Pourquoi la promesse de la Reconstruction est restée inachevée ?

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

- Les élèves analysent la déclaration d'amnistie et la Reconstruction en complétant le [tableau sur l'amnistie et la Reconstruction](#).
- Les élèves analysent la loi Wade Davis et complètent le [tableau de notes sur la loi Wade-Davis](#).
- Les élèves analysent la Reconstruction présidentielle en complétant [Guide d'introduction à la Reconstruction](#).
- Les élèves complètent un [feuille de production écrite GIST](#) sur la Reconstruction par les Radicaux.
- Les élèves écrivent une rédaction dans laquelle ils décrivent les ressemblances et différences des différentes démarches pour mener la Reconstruction, et lesquelles ont été les plus efficaces. Puis, les élèves expliquent comment la promesse de la Reconstruction a été accomplie, ou est restée inachevée.

Grade 7 : Fiche pédagogique : la Reconstruction⁸⁰

Unité six : La Reconstruction, Sujet un : la Reconstruction

Objectif de la séquence : les élèves étudient les plans du congrès et du président pour mener la Reconstruction, pour déterminer les différentes volontés de ces plans.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [La déclaration de l'amnistie et de la Reconstruction](#) ; Tableau pour l'amnistie et la Reconstruction ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Texte de la loi Wade-Davis \(1864\)](#) ; Tableau de notes pour la loi Wade-Davis ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La Reconstruction présidentielle](#) ; Guide d'introduction à la Reconstruction ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Reconstruction radicale](#) ; Reconstruction radicale - fiche de production écrite GIST ([vierge](#) et [complétée](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "À la fin de la guerre de Sécession, les États-Unis entrent dans une époque appelée la Reconstruction. Nous allons apprendre qu'il y a eu différents plans pour la Reconstruction, avec différents niveaux d'aide pour les personnes affranchies, et différents niveaux de dureté à appliquer aux Confédérés. Nous répondrons à la fin à la question centrale : est-ce que le plan de Lincoln pour la Reconstruction a rempli ses promesses ? Nous commencerons par la première question importante : est-ce que le plan de Lincoln était n'était pas assez strict ?"
2. Partager les élèves en petits groupes en suivant une méthode habituelle dans la classe.
3. Fournir aux élèves les documents suivants :
 - a. [La déclaration de l'amnistie et de la Reconstruction](#)
 - b. Copie vierge du [tableau pour l'amnistie et la Reconstruction](#)
4. Pendant la lecture, encourager les élèves à souligner, surligner ou noter dans la marge les idées principales de Lincoln. De plus, demander aux élèves de reformuler avec leurs propres mots les passages clés du texte. Par exemple, certaines des idées principales que les élèves doivent remarquer incluent (1) il est seulement demandé à 10% de la population de prêter serment d'allégeance à l'Union ; (2) la volonté de Lincoln de réformer l'Union au plus vite ; (3) comment Lincoln accueille les Sudistes dans l'Union sans difficulté et sans imposer de contraintes exigeantes, et (4) comment Lincoln a gracié les Sudistes qui ont participé à la rébellion contre l'Union.
5. Quand les élèves ont terminé l'activité de lecture, distribuer aux élèves une copie du tableau pour [l'amnistie et la Reconstruction](#)
6. Donner suffisamment de temps aux élèves pour travailler en groupes et répondre aux questions du tableau.
7. Quand les élèves ont complété le tableau, donner suffisamment de temps (3 à 4 minutes) pour discuter de leurs réponses afin d'améliorer leur compréhension du plan de Lincoln pour mener la Reconstruction. Les petits groupes peuvent ensuite se rassembler pour approfondir leur compréhension du plan de Lincoln.
8. Enfin, les élèves participent à une discussion de classe pour vérifier la compréhension de la classe entière des idées principales de la déclaration de Lincoln.
9. Après avoir vérifié les réponses des élèves, mener une discussion de classe pour étudier le plan de Reconstruction de Lincoln. Exemple de questions directrices :

⁸⁰ This task is based on [LDOE Grade 7 Task: Was the Promise of Reconstruction Fulfilled?](#)

- a. Pourquoi était-il important pour le Sud de revenir dans l'Union ?
 - b. Est-ce que le plan de Reconstruction de Lincoln n'était pas assez strict pour les Sudistes ?
 - c. Qu'est-ce que le plan de Reconstruction de Lincoln proposait à ceux qui avaient soutenu la Confédération ? Qui étaient les personnes principales participant à la Reconstruction ?
 - d. Quels ont été les causes et conséquences du plan de Reconstruction de Lincoln ?
 - e. Qui a profité le plus du plan de Lincoln, le Nord ou le Sud ?
10. Les élèves utilisent les points suivants pour la première question :
- a. Les élèves doivent cibler comment le plan Lincoln a traité le Sud après la guerre de Sécession, en se concentrant sur les idées de Lincoln de pardon et de volonté de réformer l'Union.
 - Lincoln demande seulement à 10% de la population de prêter serment d'allégeance à l'Union
 - Lincoln souhaite réformer l'Union au plus vite
 - Lincoln accueille les Sudistes dans l'Union sans difficulté et sans imposer de contraintes exigeantes
 - Lincoln gracie les Sudistes qui ont participé à la rébellion contre l'Union
11. Dire : "Nous allons maintenant travailler pour répondre à la deuxième question directrice, comment est-ce que le Congrès a choisi une démarche différente pour mener la Reconstruction ?"
12. Partager les élèves en petits groupes en suivant une méthode habituelle dans la classe.
13. Fournir à chaque groupe la Source B : [Texte de la loi Wade-Davis \(1864\)](#) ; demander d'annoter les sections suivantes : 1, 2, 4, 7-8, 10, 12-14.
14. Demander aux élèves de lire et de travailler ensemble pour résumer les idées principales des sections du texte qui ont été annotées.
15. Demander aux élèves de relire le texte pour trouver des éléments permettant de montrer l'impact et importance de la loi Wade-Davis.
16. Demander aux élèves de compléter [le tableau de notes sur la loi Wade-Davis](#) avec les consignes suivantes :
- a. Dans la colonne de droite, écrire les idées et détails importants du texte, par exemple (a) comment le Congrès veut mener la Reconstruction, (b) les démarches que les Sudistes doivent accomplir pour rejoindre l'Union, et (c) comment les anciens dirigeants confédérés peuvent rejoindre l'Union et à quelles sanctions ils s'exposent.
 - b. Dans la colonne de gauche, écrire ses propres pensées, réponses, questions, difficultés, réactions personnelles et toute réflexion sur ce que veulent dire ces informations.
 - c. Après avoir lu le document, revoir ses notes et écrire un résumé des informations en bas de la feuille.
17. Demander aux élèves de discuter du texte en petits groupes en utilisant les questions directrices suivantes pour mieux comprendre les causes et conséquences de la loi Wade-Davis.
- a. Qui est l'auteur de ce document et quand est-il élaboré ?
 - b. Quelles conditions les États sudistes doivent-ils remplir pour rejoindre l'Union ? Est-ce que ce document mentionne des conditions pour aider les personnes réduites en esclavage dans le passé ? D'après ce document quel est le rôle du pouvoir exécutif ? Du pouvoir législatif ?
 - c. Quel pourcentage des électeurs blancs masculins doivent prêter serment d'allégeance avant de pouvoir commencer le processus pour reconstruire un gouvernement pour leur État ?
 - d. Quelles conditions le Congrès impose-t-il sur les nouvelles constitutions des États ?

18. Les élèves utilisent les points suivants pour la deuxième question :
- Quand ils lisent le texte, les élèves doivent se concentrer sur les avantages et inconvénients de la loi Wade-Davis et remarquer les différences entre le plan du Congrès et le plan de Lincoln pour la Reconstruction.
 - Différences :
 - La loi Wade-Davis requiert une majorité de la population à prêter serment d'allégeance au lieu de 10%
 - La loi Wade-Davis donne le pouvoir au Congrès pour la Reconstruction, tandis que celui de Lincoln considère que son rôle est de reformer l'Union
 - La loi Wade-Davis décrit les sanctions imposées à ceux qui refusent d'accepter le processus de la Reconstruction et ceux qui ne suivent pas les décrets établis par cette loi.
 - Enfin, les élèves doivent étudier avec soin comment la loi Wade-Davis explique comment les États du Sud peuvent rétablir leur gouvernement en respectant la Constitution.
19. Dire : "Nous allons maintenant répondre à la troisième question directrice, quel était le but d'Andrew Johnson pour la Reconstruction ?"
20. Fournir aux élèves une copie de la Source C : [La Reconstruction présidentielle](#). **REMARQUE** : l'enseignant doit introduire ce point en expliquant que le président Lincoln est assassiné en avril 1865 - à la fin de la guerre de Sécession et pendant le début de la Reconstruction - par un acteur célèbre, John Wilkes Booth. Booth a assassiné Lincoln à titre de vengeance pour le Sud. Le vice-président de Lincoln, Andrew Johnson, devient président et le texte que les élèves vont lire présente les idées de Johnson à propos de la Reconstruction.
21. Faire lire et étudier la Source C: [La Reconstruction présidentielle](#). Demander aux élèves de noter les informations et idées principales du texte. Demander aux élèves de souligner, surligner ou écrire dans la marge les idées principales du texte.
22. Demander aux élèves de compléter l'introduction du sujet de la [Reconstruction](#). Un modèle de tableau est inclus ci-dessous.
23. Demander aux élèves de décider si la phrase est vraie ou fausse. Les élèves doivent écrire les informations venant du document pour étayer leurs réponses.
24. Les élèves participent à une discussion de classe pour vérifier leur compréhension du document. Exemples de questions pour mener la discussion :
- Quel était l'objectif principal de la Reconstruction présidentielle ? Quel était l'objectif de Lincoln en choisissant Andrew Johnson comme vice-président ?
 - Qu'est-ce qui est différent entre les plans d'Andrew Johnson et d'Abraham Lincoln pour mener la Reconstruction ?
 - Comment Andrew Johnson jugeait les personnes nouvellement affranchies ? Pourquoi les Sudistes s'opposaient au Bureau des réfugiés et des affranchis ?
 - Est-ce que le plan de Reconstruction de Johnson était considéré trop laxiste ? Comment Johnson a choisi de traiter les anciens Confédérés ?
25. Les élèves utilisent les points suivants pour la troisième question :
- Les élèves doivent se concentrer sur les idées et détails importants du texte, par exemple (1) Johnson a choisi un processus rapide et simple pour la reconstruction des États du Sud ; (2) Johnson sympathisait

- avec des nombreux Blancs du Sud ; (3) la conception de Johnson de la Reconstruction s'est révélée extrêmement indulgente. Très peu de dirigeants de la Confédération ont été poursuivis. Les élèves doivent se concentrer sur l'impact de différentes lois pendant la Reconstruction : par exemple, les Codes Noirs et autres tentatives des Blancs du Sud pour empêcher les personnes nouvellement affranchies d'être traitées de manière égale.
- b. Les personnages clés que les élèves doivent aborder comprennent le président Andrew Johnson, Abraham Lincoln, et les Républicains radicaux. De plus, les élèves doivent se concentrer sur les conséquences de la Reconstruction présidentielle, pourquoi le plan était trop laxiste, et le fait que très peu de dirigeants de la Confédération ont été poursuivis pour s'être rebellés contre les États-Unis.
26. Dire : "Nous allons maintenant travailler pour répondre à la quatrième question directrice, quelle était la différence entre Johnson et les Républicains radicaux ?"
27. Fournir aux élèves la Source D : [Reconstruction radicale](#).
28. Demander aux élèves de lire et examiner la Source D : [Reconstruction radicale](#) de manière indépendante.
29. Fournir à chaque groupe une fiche [de production écrite GIST](#) et demander d'utiliser le tableau pour analyser la source. Demander aux élèves d'identifier les mots qu'ils ne connaissent pas, y compris la signification du mot *radical*, et de noter les informations importantes sur la Reconstruction radicale. Demander aux élèves d'étudier avec soin les différentes lois de cette époque et ce que chacune a fait :
- a. le Bureau des réfugiés et des affranchis (Freedmen's Bureau)
 - b. la loi de Reconstruction de mars 1867
 - c. le 14^{ème} Amendement
 - d. le 15^{ème} Amendement
 - e. la loi sur la durée des fonctions (Tenure of Office Act)
30. Les élèves doivent suivre les étapes ci-dessous pour compléter la fiche [de production écrite GIST](#).
- a. Après avoir lu chaque ensemble de paragraphes, demander aux élèves d'écrire les idées importantes de chaque ensemble de paragraphes.
 - b. Une fois que les élèves ont créé une liste des idées principales de chaque ensemble, demander qu'ils écrivent une ou deux phrases pour résumer chaque section.
 - c. Enfin, les élèves doivent résumer ces informations pour décrire les causes et conséquences de la "Radical Reconstruction."
31. Une fois que les élèves ont terminé leur première lecture, partager les élèves en paires en suivant une méthode habituelle dans la classe.
32. Demander aux paires d'élèves de relire le document source et de résumer comment la [Reconstruction radicale](#) est différente des autres plans pour la Reconstruction.
33. Mener une discussion de classe sur ce que les Républicains radicaux prévoient pour la Reconstruction.
- Exemples de questions directrices :
- a. Qui étaient les Républicains radicaux ? D'après eux, qui devait diriger la Reconstruction ?
 - b. Quelle était la relation entre le président Andrew Johnson et les Républicains radicaux ?
 - c. Comparer et contraster le plan de Lincoln pour la Reconstruction avec celui des Républicains radicaux.
 - d. Pourquoi les Républicains considéraient que la Reconstruction militaire était nécessaire ?
 - e. Comment les États du Sud pouvaient-ils mettre fin à la Reconstruction militaire ?

- f. Quels droits étaient établis par les 13^{ème}, 14^{ème}, et 15^{ème} amendements ?
- g. Pourquoi le plan dit “Radical Reconstruction” était considéré *radical* ?
34. Poser la question suivante aux élèves ; comment l’esclavage divisait le pays ? Puis, demander aux élèves de relire le document source D pour trouver des éléments afin d’étayer leur réponse.
35. Mener une discussion de classe pour répondre à cette question. Centrer la discussion afin que les élèves à la fois les répercussions économiques et politiques de l’esclavage au Nord et au Sud.
36. Pour l’évaluation sommative, demander aux élèves de répondre à la question centrale en utilisant des preuves provenant des sources qu’ils ont étudiées au cours des quatre activités formatives.
37. Demander aux élèves : “En utilisant les sources et votre connaissance de l’histoire des États-Unis, écrire une rédaction pour comparer et contraster les différentes démarches de la Reconstruction et les méthodes qui ont eu le plus de succès. Puis, expliquer si la promesse de la Reconstruction a été accomplie, ou inachevée. ”
38. Noter la réponse écrite en utilisant [la grille d'évaluation -Contenu et problématiques de l'examen LEAP 2025](#) et les points suivants que les élèves doivent mentionner :
- a. une réponse modèle peut inclure (sans s’y limiter) :
- une explication de l’importance pour Lincoln que le Sud rejoigne l’Union rapidement ; pourquoi le plan de Lincoln pour la Reconstruction était considéré trop indulgent pour les Sudistes ; et comment le plan d’Andrew Johnson différait à la fois des plans de Lincoln et du Congrès.
 - les différences entre la Reconstruction présidentielle et la Reconstruction radicale ; et comment la loi Wade-Davis diffère de ces plans.
 - le raisonnement du Congrès pour s’attribuer la direction de la Reconstruction dans le Sud ; et les différentes manières que les États sudistes par lesquelles ils pouvaient rejoindre l’Union.
 - les raisons pour lesquelles les Républicains radicaux considéraient que la Reconstruction militaire était nécessaire ; et comment les États du Sud pouvaient y mettre fin.
 - les droits établis par les 13^{ème}, 14^{ème}, et 15^{ème} amendements, et pourquoi le plan de “Radical Reconstruction” était considéré ‘radical’.
 - Comment les personnes nouvellement affranchies étaient traitées selon les différents plans de la Reconstruction.
- b. une réponse de qualité :
- fait référence aux documents de manière adaptée.
 - Le président a le pouvoir d’accorder des sursis et des grâces pour les infractions commises à l’encontre des États-Unis, sauf en cas de procédure de destitution (the president “shall have power to grant reprieves and pardons for offences against the United States, except in cases of impeachment”, Source A – The Proclamation of Amnesty and Reconstruction,)
 - “Moi ABRAHAM LINCOLN, Président des États-Unis, je proclame, déclare et fais savoir à toute personne qui a, directement ou par association, participé à la rébellion actuelle, à l’exception de ce qui est prévu ci-après, qu’une grâce entière est accordée à chacune, avec rétablissement de tous les droits de propriété, sauf en ce qui concerne les esclaves.” (“I, ABRAHAM LINCOLN, President of the United States, do proclaim, declare, and make known to all

persons who have, directly or by implication, participated in the existing rebellion, except as hereinafter excepted, that a full pardon is hereby granted to them and each of them, with restoration of all rights of property, except as to slaves.”)

- o “Les personnes exclues des bénéfices de ces dispositions sont ceux qui sont, ou ont été, officiers civils ou diplomatiques ou agents dudit gouvernement confédéré; ceux qui ont quitté leurs positions judiciaires des États-Unis pour aider la rébellion; ceux qui sont, ou ont été, officiers militaires ou navals dudit gouvernement confédéré à un rang supérieur à celui de colonel dans l’armée ou lieutenant dans la marine; ceux qui ont quitté leur sièges du Congrès des États-Unis pour soutenir la rébellion.” (“The persons excepted from the benefits of the foregoing provisions are all who are, or shall have been, civil or diplomatic officers or agents of the so-called Confederate government; all who have left judicial stations under the United States to aid the rebellion; all who are, or shall have been, military or naval officers of said so-called Confederate government above the rank of colonel in the army or of lieutenant in the navy; all who left seats in the United States congress to aid the rebellion.”)
- o “Et de plus, je proclame, déclare et fais savoir que, dans les États de l’Arkansas, du Texas, de la Louisiane, du Mississippi, du Tennessee, de l’Alabama, de la Géorgie, de la Floride, de la Caroline du Sud, et de la Caroline du Nord, chaque fois, un nombre de personnes, n’étant pas inférieur à un dixième du nombre de votes de l’État à l’élection présidentielle de l’an de grâce mille huit cent soixante, ayant chacun prêté le serment susdit, et ne l’ayant pas violé depuis, et étant autorisé à voter par la loi existant dans l’État immédiatement avant ledit acte de sécession, et à l’exception de toutes les autres personnes, rétablira un gouvernement d’État qui sera républicain.” (“And I do further proclaim, declare, and make known that whenever, in any of the States of Arkansas, Texas, Louisiana, Mississippi, Tennessee, Alabama, Georgia, Florida, South Carolina, and North Carolina, a number of persons, not less than one tenth in number of the votes cast in such state at the presidential election of the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty, each having taken the oath aforesaid, and not having since violated it, and being a qualified voter by the election law of the state existing immediately before the so-called act of secession, and excluding all others, shall reestablish a state government which shall be republican.”)
- “Qu’il soit établi par le Sénat et la Chambre des Représentants des États-Unis d’Amérique rassemblés au Congrès, Que dans les États déclarés en rébellion contre les États-Unis, le Président, suivant le conseil et avec l’accord du Sénat, nommera pour chacun un gouverneur provisoire, dont le salaire et les émoluments ne pourront pas excéder ceux d’un brigadier-général de volontaires, qui sera responsable de l’administration civile d’un tel État jusqu’à ce qu’un gouvernement étatique soit reconnu

("Be it enacted by the Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled, That in the states declared in rebellion against the United States, the President shall, by and with the advice and consent of the Senate, appoint for each a provisional governor, whose pay and emoluments shall not exceed that of a brigadier-general of volunteers, who shall be charged with the civil administration of such state until a state government therein shall be recognized as hereinafter provided" (Source B – Transcript of the Wade-Davis Bill (1864))

- o "Et si les personnes prêtant serment sont une majorité des personnes conscrites dans l'État, il invitera, par proclamation, les personnes loyales de l'État à élire des délégués pour une convention responsable de déclarer la volonté du peuple de l'État quant au rétablissement d'un gouvernement étatique assujetti à, et en conformité avec, la constitution des États-Unis. ("and if the persons taking that oath shall amount to a majority of the persons enrolled in the state, he shall, by proclamation, invite the loyal people of the state to elect delegates to a convention charged to declare the will of the people of the state relative to the reestablishment of a state government subject to, and in conformity with, the constitution of the United States.")
- o "Article 1. Nulle personne ayant occupé ou exercé une fonction, civile ou militaire, à l'exception des fonctions purement ministérielles, et des fonctions militaires inférieures au grade de colonel, étatiques ou confédérées, sous le pouvoir usurpateur, ne pourra voter ou être membre du corps législatif, ni gouverneur. ("First. No person who has held or exercised any office, civil or military, except offices merely ministerial, and military offices below the grade of colonel, state or confederate, under the usurping power, shall vote for or be a member of the legislature, or governor.)
- o "Article 2. La servitude involontaire est à jamais interdite, et la liberté de toutes les personnes est garantie dans ledit État." ("Second. Involuntary servitude is forever prohibited, and the freedom of all persons is guaranteed in said state.")
- o "Article 3. Aucune dette, d'État ou de confédéré, créée par ou reconnue par le pouvoir usurpateur, ne sera reconnue ni payée par l'État." ("Third. No debt, state or confederate, created by or under the sanction of the usurping power, shall be recognized or paid by the state.")
- Johnson pensait que les États du Sud devaient prendre les décisions qui leur convenaient le mieux. Il pensait aussi que les Afro-Américains étaient incapables de gérer leurs propres vies. (Source C – Presidential Reconstruction)
 - o Il accorda également des amnisties et des grâces. Il rendit toute propriété, à l'exception bien sûr des esclaves, aux anciens Confédérés qui avaient prêté serment à l'Union et choisi de soutenir le 13ème Amendement.
 - o Abraham Lincoln choisit Andrew Johnson, un sénateur Démocrate du Tennessee, comme candidat pour la vice-présidence. Lincoln cherchait à obtenir le soutien

- du Sud. Il espérait qu'en choisissant Johnson, il obtiendrait les faveurs des Sudistes qui ne souhaitaient pas quitter l'Union.
- o Le plan de Reconstruction de Johnson s'est avéré remarquablement indulgent. Très peu de meneurs confédérés furent poursuivis.
 - "Menés par Thaddeus Stevens, les membres du congrès (nommés "Républicains Radicaux") qui ont cherché à punir le Sud ont refusé la prise de fonction de ses sénateurs et représentants élus. " (Source D: Radical Reconstruction)
 - o Le Congrès établit un plan pour la reconstruction du Sud relativement différent de celui commencé par Lincoln et poursuivi par Johnson.
 - o Dans la loi de Reconstruction de mars 1867, le Congrès, ignorant les gouvernements qui avaient été établis dans les États du Sud, divisa le Sud en cinq districts et les plaça sous régime militaire. Les États pouvaient quitter le régime militaire permanent pourvu qu'ils établissent un gouvernement civil, prêtent un serment d'allégeance, ratifient le 14ème Amendement et adoptent le suffrage de la population noire.
 - o De nombreux Sudistes blancs, voyant leur dominance politique et sociale menacée, choisissent des moyens illégaux pour empêcher les Noirs d'accéder aux mêmes droits.
 - utilise les sources fournies et apporte des informations supplémentaires, externes à ces sources.
 - Les causes et conséquences de la guerre de Sécession et de la Reconstruction
 - Les raisons pour lesquelles Lincoln souhaitait que le Sud rejoigne l'Union aussi vite que possible.

Tableau : l'amnistie et la Reconstruction

Questions	Réponses
<p>Quel est l'auteur du texte ? Quand est-ce que ce document a été écrit ? Est-ce une source crédible ?</p>	
<p>D'après l'auteur du document, qui devrait contrôler la Reconstruction du Sud ?</p>	
<p>D'après le document, comment une personne qui a "participé à la rébellion existante" peut recevoir une grâce présidentielle ? Donne une réponse spécifique.</p>	
<p>Quel pourcentage de la population d'un État rebelle doit prêter serment d'allégeance aux États-Unis pour rejoindre l'Union ?</p>	
<p>Comment l'auteur propose que les États sudistes gèrent la situation des anciens esclaves ?</p>	
<p>D'après ce projet de Reconstruction, qui ne peut pas recevoir une grâce ?</p>	
<p>Quelles conditions doivent être remplies par les États du Sud pour rejoindre l'Union ?</p>	

Tableau : l’amnistie et la Reconstruction (complété)

Questions	Réponses
Quel est l’auteur du texte ? Quand est-ce que ce document a été écrit ? Est-ce une source crédible ?	Abraham Lincoln écrit ce document, la Proclamation d'amnistie et de reconstruction (Proclamation of Amnesty and Reconstruction), en 1866. La source est crédible car le document est écrit par le président des États-Unis et qu’il est envoyé au Congrès des États-Unis. De plus, c’est une source primaire écrite pendant la période de la Reconstruction.
D’après l’auteur du document, qui devrait contrôler la Reconstruction du Sud ?	Dans le document, Lincoln considère qu’il est de sa responsabilité de diriger la Reconstruction. “Moi ABRAHAM LINCOLN, Président des États-Unis, proclame, déclare et fais savoir à toute personne qui a, directement ou par association, participé à la rébellion existante, sauf exception ci-après, qu’une grâce entière est accordée à chacune”
D’après le document, comment une personne qui a “participé à la rébellion existante” peut recevoir une grâce présidentielle ? Donne une réponse spécifique.	Pour qu’une personne qui a participé à la rébellion reçoive une grâce, elle doit prêter serment d’allégeance aux États-Unis.
Quel pourcentage de la population d’un État rebelle doit prêter serment d’allégeance aux États-Unis pour rejoindre l’Union ?	10 pourcent de la population.– “Et de plus, je proclame, déclare et fais savoir que, dans les États de l’Arkansas, du Texas, de la Louisiane, du Mississippi, du Tennessee, de l’Alabama, de la Géorgie, de la Floride, de la Caroline du Sud, et de la Caroline du Nord, quand le nombre de personnes, n’étant pas inférieur à un dixième du nombre de votes de l’État à l’élection présidentielle de l’an de grâce mille huit cent soixante...”
Comment l’auteur propose que les États sudistes gèrent la situation des anciens esclaves ?	Dans le document, Lincoln déclare que la déclaration de confiscation de la propriété des esclaves, leur libération (“declaring forfeitures and confiscation of property and liberation of slaves”) fait partie du projet de reconstruction du Sud.
D’après ce projet de Reconstruction, qui ne peut pas recevoir une grâce ?	D’après le document, ce nouveau projet n’accorde pas de grâce aux anciens officiers militaires et anciens représentants de l’État qui ont abandonné leur poste. Les personnes exclues des bénéfices de ces dispositions sont ceux qui sont, ou ont été, officiers civils ou diplomatiques ou agents dudit gouvernement confédéré; ceux qui ont quitté les postes judiciaires des États-Unis pour aider la rébellion; ceux qui sont, ou ont été, officiers militaires ou navals dudit gouvernement confédéré à un rang supérieur à celui de colonel dans l’armée ou lieutenant dans la marine; ceux qui ont quitté leur sièges du Congrès des États-Unis pour soutenir la rébellion.

Quelles conditions doivent être remplies par les États du Sud pour rejoindre l'Union ?

10 pourcent de la population doit prêter serment d'allégeance aux États-Unis, et les citoyens doivent libérer les anciens esclaves.

Tableau de notes pour la loi Wade-Davis

Mots ou phrases inconnus	Idées principales, information importante
Remarques et questions	
Résumé	

Tableau de notes pour la loi Wade-Davis (complété)

Mots ou phrases inconnus	Idées principales, information importante
promulgué (enacted) provisoire (provisional) usurpation ministériel (ministerial)	<ul style="list-style-type: none"> ● "le Président, par et avec l'avis et le consentement du Sénat, nommera pour chacun d'eux un gouverneur provisoire." ● "si les personnes prêtant ce serment représentent une majorité des personnes inscrites dans l'État, il invitera, par proclamation, le peuple loyal de l'État à élire des délégués à une convention chargée de déclarer la volonté du peuple de l'État concernant le rétablissement d'un gouvernement d'État soumis à la Constitution des États-Unis et conforme à celle-ci." ● Deuxièmement . La servitude involontaire est à jamais interdite, et la liberté de toutes les personnes est garantie dans ledit État. ● Et qu'il soit en outre décrété que toutes les personnes maintenues en servitude involontaire ou au travail dans les États susmentionnés sont par la présente émancipées et libérées de cette servitude, et qu'elles et leur postérité seront à jamais libres.
Remarques et questions	
Pourquoi le Congrès a déclaré être responsable de la Reconstruction ? Comment les États du Sud ont rejoint l'Union ? Pourquoi seuls les hommes blancs étaient autorisés à voter dans ces nouveaux projets de Reconstruction ?	
Résumé	
<p>Pendant la Reconstruction, de nombreux Républicains pensaient que le Congrès, et non le président, décider quand et comment les États du Sud pouvaient rejoindre l'Union. Dans la loi Wade-Davis, le Congrès demandait qu'une majorité de la population prête serment d'allégeance, au lieu de seulement 10% comme proposé par Lincoln. La loi était aussi plus sévère à l'encontre des anciens Confédérés coupables de trahison envers les États-Unis. L'idée principale exprimée dans la loi Wade Davis est que le Congrès a le pouvoir de contrôler la Reconstruction, et non le président.</p>	

La Reconstruction présidentielle⁸¹

En 1864, le Républicain Abraham Lincoln choisit Andrew Johnson, un sénateur démocrate du Tennessee, comme candidat à la vice-présidence. Lincoln souhaite obtenir le soutien du Sud. Il espère qu'en choisissant Johnson, il gagnera le suffrage des Sudistes qui n'avaient jamais souhaité quitter l'Union.

Johnson, comme Lincoln, a grandi dans la pauvreté. Il n'a appris à écrire qu'à l'âge de 20 ans. Il arrive au pouvoir en défendant les petits agriculteurs. Dans ses discours, il s'oppose à la "ESCLAVOCRATIE" ("SLAVEOCRACY") et une "aristocratie Sudiste" obèse qui n'a que peu d'utilité pour les travailleurs blancs.

Les opinions du vice-président ont rarement grande importance, à moins qu'il n'arrive quelque chose au président. Après l'assassinat de Lincoln, les opinions de Johnson deviennent importantes. Va-t-il suivre l'approche modérée de Lincoln



pour mener la Reconstruction ? Va-t-il comme Lincoln être en faveur d'un accès restreint au droit de vote pour les Noirs ? Va-t-il suivre les Républicains Radicaux et se montrer dur et punitif envers le Sud ?

Des émeutes éclatent à New Orleans le 30 juillet 1866, quand une convention se réunit pour empêcher la mise en application des Codes Noirs en Louisiane. Le bilan officiel fait état de 37 morts et 146 blessés, mais les témoins décrivent que les nombres étaient en réalité bien plus grands.

Il accorde aussi des amnisties et des grâces. Il rend tous les biens, à l'exception des anciens esclaves, aux anciens confédérés qui prêtent serment d'allégeance à l'Union et acceptent de respecter le 13ème Amendement. Les officiels confédérés et les grands propriétaires terriens doivent plaider individuellement pour une grâce présidentielle. Après peu de temps, la plupart des anciens responsables confédérés sont de nouveau au pouvoir. Certains tentent même de regagner leur ancienneté au Congrès.



Andrew Johnson, le 17ème président des Etats-Unis, était en faveur de l'esclavage au cours de sa carrière au Sénat et en tant que gouverneur militaire du Tennessee.

Johnson pense que les États du Sud doivent prendre les décisions qui leur conviennent le mieux. Il pense aussi que les Afro-Américains sont incapables de gérer leurs propres vies. Il ne pense absolument pas que les Afro-Américains méritent d'obtenir le droit de vote. En 1866, il déclare à un groupe de Noirs visitant la Maison Blanche qu'ils devraient émigrer dans un autre pays.

⁸¹ This work by The Independence Hall Association is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The original work is available at <http://www.ushistory.org/us/35a.asp>.

Le plan de Reconstruction de Johnson se montre particulièrement indulgent. Très peu de meneurs confédérés sont poursuivis. En 1866, 7000 grâces présidentielles ont déjà été accordées. Les actes de violence à l'encontre des Afro-Américains sont fréquents. Les Blancs toujours puissants cherchent à contrôler les personnes affranchies en passant des lois très dures, connues sous le nom de Codes Noirs. Certains États demandent aux esclaves affranchis de fournir une preuve écrite d'emploi pour l'année suivante, sous peine de devoir travailler dans les plantations.



Ces dessins de Thomas Nast montrent Columbia, figure allégorique des États-Unis, accordant des grâces à des responsables Confédérés haut placés (ce qui leur rendait tous les droits civiques), mais refusant le droit de vote à un Afro-Américain, vétéran blessé de la guerre de Sécession.

En Caroline du Sud, les Afro-Américains doivent payer une taxe particulière s'ils ne sont pas fermiers ou domestiques. Dans certains endroits, ils n'ont même pas le droit de chasser ou de pêcher. Les Noirs ne peuvent pas posséder d'armes à feu - et leurs chiens sont taxés. Les Afro-Américains sont exclus des orphelinats, des parcs, des écoles, et d'autres lieux publics. Le Bureau des réfugiés, des affranchis et des terres abandonnées, une agence fédérale créée pour faciliter la transition de l'esclavage à l'émancipation, est entravée dans ses tentatives de soutenir les personnes émancipées. Toutes ces règles ont pour conséquence que la majorité des esclaves qui ont été émancipés restent dépendants des plantations pour travailler.

Les décisions politiques d'Andrew Johnson sont initialement soutenues par la plupart des Nordistes, y compris Républicains. Mais il n'y a pas de consensus sur les droits accordés aux Afro-Américains lors de l'émancipation. Cependant un groupe de Républicains Radicaux veut que les droits promis dans la Déclaration d'Indépendance soient appliqués à tous les hommes libres, y compris ceux qui étaient esclaves avant. Une lutte politique s'annonce.

Revenir à [Grade 7 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

Guide d'introduction à la Reconstruction

Consignes : Après avoir lu la Reconstruction présidentielle, décide si chaque phrase est vraie ou fausse. Ecris les informations du document pour justifier ta réponse.		
	Vrai	Faux
1. Dans le plan de Reconstruction d'Andrew Johnson, les États du Sud doivent décider ce qui leur convient. Il considère que les Afro-Américains ne sont pas capables de gérer leurs vies.		
Informations du document :		
2. Le Bureau des affranchis, une agence fédérale créée pour faciliter la transition de l'esclavage à l'émancipation, est largement acceptée dans le Sud pour aider à soutenir la population récemment émancipée.		
Informations du document :		
3. Lincoln espère qu'en choisissant Andrew Johnson comme vice-président, il peut attirer les Sudistes qui ne voulaient pas quitter l'Union.		
Informations du document :		
4. Pendant la Reconstruction, les personnes blanches au pouvoir cherchent à contrôler les esclaves affranchis avec des lois très dures, maintenant appelées "Codes Noirs". Certains États demandent une preuve écrite d'emploi pour l'année à venir, sinon l'esclave affranchi doit aller travailler dans les plantations.		

Informations du document :		
5. Dans le plan de Reconstruction présidentielle, la vision de Johnson est exceptionnellement sévère. La plupart des chefs confédérés sont poursuivis et privés de leurs biens.		
Informations du document :		

Guide d'introduction à la Reconstruction (complété)

Consignes : Après avoir lu la Reconstruction présidentielle, décide si chaque phrase est vraie ou fausse. Écris les informations du document pour justifier ta réponse.		
	Vrai	Faux
1. Dans le plan de Reconstruction d'Andrew Johnson, les États du Sud doivent décider ce qui leur convient. Il considère que les Afro-Américains ne sont pas capables de gérer leurs vies.	X	
Informations du document : Paragraphe 4 – phrases 1-3 (les élèves montrent dans le texte où se trouve l'information qui justifie leur réponse, ou ils expliquent pourquoi la phrase proposée est vraie ou fausse)		
2. Le Bureau des affranchis, une agence fédérale créée pour faciliter la transition de l'esclavage à l'émancipation, est largement acceptée dans le Sud pour aider à soutenir la population récemment émancipée.		X
Informations du document : Paragraphe 7 – phrases 3 & 4 (les élèves montrent dans le texte où se trouve l'information qui justifie leur réponse, ou ils expliquent pourquoi la phrase proposée est vraie ou fausse)		
3. Lincoln espère qu'en choisissant Andrew Johnson comme vice-président, il peut attirer les Sudistes qui ne voulaient pas quitter l'Union.	X	
Informations du document : Paragraphe 1 – phrase 2 (les élèves montrent dans le texte où se trouve l'information qui justifie leur réponse, ou ils expliquent pourquoi la phrase proposée est vraie ou fausse)		
4. Pendant la Reconstruction, les personnes blanches au pouvoir cherchent à contrôler les esclaves affranchis avec des lois très dures, maintenant appelées "Codes Noirs". Certains États demandent une preuve écrite d'emploi pour l'année à venir, sinon l'esclave affranchi doit aller travailler dans les plantations.	X	

<p>Informations du document : Paragraphe 6 – phrases 3 & 4 (les élèves montrent dans le texte où se trouve l’information qui justifie leur réponse, ou ils expliquent pourquoi la phrase proposée est vraie ou fausse)</p>		
<p>5. Dans le plan de Reconstruction présidentielle, la vision de Johnson est exceptionnellement sévère. La plupart des chefs confédérés sont poursuivis et privés de leurs biens.</p>		<p>X</p>
<p>Informations du document : Paragraphe 6 – phrases 1 & 2 (les élèves montrent dans le texte où se trouve l’information qui justifie leur réponse, ou ils expliquent pourquoi la phrase proposée est vraie ou fausse)</p>		

Reconstruction radicale - Fiche de production écrite GIST

Idées principales des paragraphes 1-3	Idées principales des paragraphes 4-6	Idées principales des paragraphes 7-9
Résumé des paragraphes 1-3	Résumé des paragraphes 4-6	Résumé des paragraphes 7-9
Résumé		

Reconstruction radicale - Fiche de production écrite GIST (complétée)

Idées principales des paragraphes 1-3	Idées principales des paragraphes 4-6	Idées principales des paragraphes 7-9
<ul style="list-style-type: none"> ● Le Congrès devrait avoir le droit de priver les législateurs du Sud de leur mandats au Sénat ou à la Chambre des Représentants, d’après la clause de la Constitution ● Les Républicains Radicaux bénéficient d’un “large soutien du public, progressivement obtenu par les membres du Congrès qui pensent que les Noirs doivent obtenir la citoyenneté complète.” ● “Dans les années qui suivent la guerre, les législateurs des États du Sud établissent les Codes Noirs, qui ont pour but de rétablir l’asservissement des esclaves libérés. Les Codes varient d’un État à l’autre, mais certaines règles sont les mêmes.” 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dans la loi de Reconstruction de Mars 1867, le Congrès ignore les gouvernements établis dans les États du Sud, et partage le Sud en cinq districts placés sous un régime militaire. Un État peut sortir de ce régime militaire s’il établit un gouvernement civil, prête serment d’allégeance, ratifie le 14eme Amendement, et adopte le suffrage des Noirs. ● Les Républicains Radicaux du Congrès sont exaspérés par les véto du président Johnson. 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'accusation juridique la plus grave que ses ennemis pouvaient formuler à son encontre était que, malgré la loi sur la durée des fonctions (qui exige l'approbation du Sénat pour la révocation de tout titulaire d'un poste que le Sénat avait précédemment confirmé) ... <i>[texte original incomplet]</i> ● D’après la loi de Reconstruction militaire, le Congrès, en juin 1868, a déjà réadmis dans l’Union l’Arkansas, la Caroline du Noir, la Caroline du Sud, la Louisiane, la Géorgie, l’Alabama et la Floride. ● De nombreux Sudistes blancs, voyant leur pouvoir social et politique en danger, choisissent des moyens illégaux d’empêcher les Noirs de devenir leurs égaux. La violence visant les Noirs devient de plus en plus courante.

Résumé des paragraphes 1-3	Résumé des paragraphes 4-6	Résumé des paragraphes 7-9
<p>Afin de conserver leur mode de vie, de nombreux États du Sud mettent en place de nouvelles lois dans le but de remettre les Noirs en situation d'esclavage. Cependant le Congrès élargit ses pouvoirs et contrôle comment et quand les États du Sud peuvent rejoindre l'Union, et non le président.</p>	<p>De nombreux Républicains au Congrès ne sont pas d'accord avec les choix de Johnson pour la Reconstruction. Quand le Congrès reprend entièrement le contrôle de la Reconstruction, le Sud est divisé en districts militaires. Pour mettre fin à la Reconstruction militaire, les États du Sud doivent ratifier le 14^{ème} Amendement.</p>	<p>Le Congrès est en permanence en conflit avec le président Johnson avec ses décisions pour mener la Reconstruction, parce que le Congrès considère qu'il ne protège pas les droits des esclaves maintenant libres. Le Congrès cherche à limiter les pouvoirs de Johnson à l'aide de nouvelles lois. Mais Johnson ne pense pas que le Congrès en a le pouvoir. Le Congrès va jusqu'à la procédure de destitution du président Johnson.</p>
<p>Résumé</p>		
<p>Le conflit sur le contrôle de la Reconstruction oppose le président et le Congrès. De nombreux Républicains Radicaux ne font pas confiance au président Johnson car ils pensent qu'il veut laisser le Sud revenir à son mode de fonctionnement avant la guerre de Sécession. Le Congrès veut s'assurer que les anciens Confédérés et les nouveaux gouvernements élus dans les États ne s'attaquent pas aux droits civiques des personnes affranchies. Les États du Sud votent pour des nouveaux Codes Noirs afin de rétablir l'ancien fonctionnement du Sud. Cependant, les Républicains au Congrès veulent empêcher les anciens Confédérés d'être élus.</p>		

Sujet deux: La vie des Afro-Américains pendant la Reconstruction (7.1.1-7.1.5; 7.4.3; 7.10.1; 7.10.2)

Connexions avec le contenu de l'unité : les élèves découvrent des sources variées pour apprendre quelles sont les conséquences de la Reconstruction sur la vie des Afro-Américains. Les élèves s'impliquent dans cet apprentissage pour comprendre en profondeur dans quelle mesure les points de conflits de la Guerre de Sécession qui n'avaient pas été résolus sont réglés, et l'impact qu'ils ont sur l'identité de la nation.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [La vie des Afro-Américains dans le nouveau Sud](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Est-ce que les métayers ("sharecroppers") sont vraiment libres ?
- Quels droits sont accordés aux citoyens américains dans les 13ème, 14ème et 15ème Amendements ?
- Quelles sont les conséquences des Codes Noirs ?
- A quoi s'apparente la vie des affranchis après la guerre de Sécession ?
- Quelle est l'importance de l'éducation pour les affranchis après la guerre de Sécession ?
- Est-ce que les Afro-Américains sont libres pendant la Reconstruction ?

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

- Les élèves écrivent un paragraphe qui répond à la question : "Est-ce que les métayers ("sharecroppers") sont vraiment libres ?"
- Les élèves complètent des réponses pour des questions directrices sur des documents écrits.
- Les élèves mènent une discussion sur la question centrale : "Est-ce que les Afro-Américains sont libres pendant la Reconstruction ?"
- Les élèves écrivent une rédaction qui répond à la question : "Est-ce que les Afro-Américains sont libres pendant la Reconstruction ?"

Grade 7 Fiche pédagogique : La vie des Afro-Américains dans le nouveau Sud

Unité six: La Reconstruction, Sujet deux : la vie des Afro-Américains pendant la Reconstruction

Objectif de la séquence : les élèves étudient des vidéos, des textes pour les sources primaires et secondaires pour découvrir la vie des Afro-Américains dans les années qui suivent la guerre de Sécession. Grâce à la lecture, l'écriture et la discussion, les élèves répondent à la question centrale : est-ce que les Afro-Américains sont vraiment libres pendant la période de la Reconstruction ?

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [Métayage](#) ; [Réflexions sur le métayage \(Vidéo\)](#) ; [Tâche académique de débat guidé sur la Reconstruction](#)⁸²

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Comme nous l'avons vu dans notre travail précédent, il y avait différentes idées sur la meilleure manière de réunifier la nation pendant la Reconstruction. Les actions menées pendant la Reconstruction changent la vie des Afro-Américains dans le Sud, leur accordant de nouvelles libertés. Le but dans cette tâche est d'analyser les conséquences de la Reconstruction sur les Afro-Américains pour comprendre à quoi s'apparente la vie d'une personne noire aux États-Unis après la guerre de Sécession. Nous répondrons à la question : est-ce que les Afro-Américains sont vraiment libres pendant la période de la Reconstruction ?"
2. Ecrire le mot *métayer* au tableau et lire ou montrer la définition suivante :⁸³ un fermier qui loue la terre cultivée, et paye le loyer avec une partie de la récolte.
3. Lire à voix haute les [deux premiers paragraphes](#) de la définition de *métayer*.
4. Demander aux élèves : "Qu'est-ce qui est pareil dans ces définitions ?"
5. Prendre des notes pour la classe, ou annoter les définitions, pendant que les élèves proposent leurs réponses.
6. Demander aux élèves d'expliquer la signification de *métayer* avec leurs propres mots à l'oral ou à l'écrit et de faire une représentation visuelle.
7. Dire : "Dans la première partie de cette tâche, nous allons regarder des vidéos et lire des textes pour répondre à la question : est-ce que les *métayers* étaient libres ?"
8. Donner aux élèves le texte suivant : [Métayage](#)⁸⁴. Faire lire le texte individuellement ou avec un partenaire. Proposer aux élèves de souligner dans le texte ce qui montre si les *métayers* étaient vraiment libres.
9. Après la lecture, montrer la vidéo de 2 minutes : [Réflexions sur le métayage \(Vidéo\)](#). **NOTE** : l'enseignant peut aussi choisir de montrer les vidéos suivantes pour montrer plus d'informations sur le sharecropping : [Le métayage, un autre esclavage](#) et [Les difficultés du métayage](#).
10. Après la lecture du texte et les vidéos, mener une discussion de classe sur le *métayage* et sur la question de savoir si les sharecroppers étaient vraiment libres ou non. Voici des questions possibles :
 - a. Que veut dire l'expression "40 acres (16 hectares) et une mule" ?

⁸² Une inscription gratuite sur le site est nécessaire pour accéder au plan de cours complet. Accédez au plan de cours complet, et à la possibilité d'imprimer les ressources, en cliquant sur "Télécharger le plan de cours" sous l'image en haut de la page.

⁸³ Extrait de <http://www.dictionary.com/browse/sharecropper?s=t>

⁸⁴ Ce texte a été produit par History.com et peut être consulté à l'adresse suivante :

<http://www.history.com/topics/black-history/sharecropping/print>

- b. Pourquoi l’auteur dit que posséder la terre est essentiel pour gagner son indépendance économique et son autonomie ?
 - c. Quelle est la conséquence pour les Afro-Américains affranchis de la décision du président Andrew Johnson en 1865 de rendre toutes les terres sous contrôle fédéral à leurs propriétaires précédents ?
 - d. Pourquoi la plupart des affranchis préfèrent être métayers plutôt qu’employés salariés sur la terre d’un propriétaire blanc ?
 - e. Pourquoi la plupart des métayers finissent endettés ou dans une grande pauvreté ?
 - f. Est-ce que les métayers sont vraiment libres ?
11. Après la discussion, demander aux élèves d’écrire un paragraphe pour répondre à la question : “Est-ce que les métayers sont vraiment libres ?”. Encourager les élèves à justifier leur réponse en utilisant les informations du texte et des vidéos, et ce qu’ils ont appris pendant la discussion. Ce paragraphe peut être repris et noté.
12. Dire : “Nous allons continuer à étudier les conséquences de la Reconstruction sur la vie des Afro-Américains avec plus de sources pour se préparer à un débat avec des rôles attribués sur la question : est-ce que les Afro-Américains sont vraiment libres pendant la Reconstruction ?”
13. Suivre les étapes 1-6 dans le document [Tâche académique de débat guidé sur la Reconstruction](#)⁸⁵ avec les modifications suivantes :
- a. Modifications pour l’étape 2
 - i. Expliquer aux élèves qu’ils vont recevoir le rôle à prendre dans la discussion : les Afro-Américains *sont* ou *ne sont pas* libres pendant la Reconstruction.
 - ii. Partager les élèves en paires selon une routine de classe. Mettre la moitié des paires dans l’Équipe A (qui argumente que les Afro-Américains sont libres pendant la Reconstruction) et l’autre moitié dans l’Équipe B (qui argumente que les Afro-Américains ne sont pas libres pendant la Reconstruction).
 - iii. Après la constitution des équipes, dire à chaque paire de lire chaque document (contenu dans les pages 4-8 du plan de la leçon) et de répondre aux questions directrices pour chaque document sur la fiche de travail (pages 9 et 10 du plan de la leçon). Ceci peut être fait par paire, ou en classe entière.
 - iv. Après la lecture et après avoir répondu aux questions, donner du temps à chaque paire d’élèves pour réfléchir aux quatre points principaux et informations qui justifient la position de leur équipe, en utilisant le modèle de prise de notes sur la page 12 du plan de la leçon.
 - b. Modifications pour l’étape 3
 - i. Combiner une paire de l’Équipe A avec une paire de l’Équipe B (ce qui donne un groupe de 4, avec 2 pour chaque côté du débat). **NOTE** : cette organisation veut dire qu’il y aura plusieurs discussions en petits groupes simultanément dans le but de donner à plus d’élèves de parler en moins de temps. L’enseignant peut aussi choisir de mener une discussion de classe à la place, où tous les élèves de chaque équipe doivent présenter son côté du débat.
 - c. Modification pour l’étape 6

⁸⁵ Free registration on the site is required to access the full lesson plan. Access the full lesson plan, and ability to print resources, by clicking on “Download Lesson Plan” under the image at the top of the page.

- i. Après que chaque membre des groupes de 4 a eu l'occasion de présenter ses arguments, et après que le groupe de 4 abandonne ses positions de départ pour former un consensus, mener une discussion en classe entière sur la question - les Afro-Américains étaient-ils libres pendant la Reconstruction. Demander aux élèves d'utiliser des informations des documents pour justifier leurs réponses, et dire aux élèves qu'ils répondront à la même question par écrit dans l'évaluation de cette tâche.
14. Dire : "A travers cette tâche, nous avons utilisé différentes sources pour étudier les conséquences de la Reconstruction - comme le "sharecropping", les 13eme, 14eme et 15eme Amendements de la Constitution, le Bureau des réfugiés, des affranchis et des terres abandonnées, et les Codes Noirs - et leur impact sur la vie des Afro-Américains. Le but de cette tâche était de déterminer si les Afro-Américains étaient libres pendant la Reconstruction. Pour l'évaluation de cette tâche, vous répondrez à la question suivante sous forme de rédaction : "Est-ce que les Afro-Américains étaient libres pendant la Reconstruction ?". Construisez un argumentaire en utilisant des affirmations spécifiques et des preuves pertinentes tirées de sources historiques. Cette rédaction peut être notée."

Sujet trois : Les derniers jours de la Reconstruction (7.1.1-5; 7.4.3; 7.10.1; 7.10.2)

Connexions avec le contenu de l'unité : les élèves analysent des documents pour étudier les événements qui mènent à la fin de la Reconstruction. Ils analysent les effets à long terme de la Reconstruction et l'impact que cette résolution infructueuse du conflit a sur l'identité nationale.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Les effets de la Reconstruction](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment se termine la Reconstruction ?
- Quels sont les échecs de la Reconstruction ?
- Quels sont les effets à long terme des politiques de ségrégation qui sont mises en place après la Reconstruction ?
- Quel est l'impact à long terme de la décision *Plessy v. Ferguson* ?
- Quelles sont les conséquences à long terme des échecs de la Reconstruction ?

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

- Les élèves complètent un tableau intitulé [analyse des effets et conséquences de l'élection présidentielle de 1876](#).
- Les élèves répondent aux [questions directrices sur les politiques de ségrégation](#).
- Les élèves écrivent un paragraphe pour répondre à la question : "Quel est l'impact à long terme de la décision *Plessy v. Ferguson* ?"
- Les élèves terminent cette tâche en répondant avec une rédaction à la question : "Quelles sont les conséquences à long terme des échecs de la Reconstruction ?"

Grade 7 Fiche pédagogique : Les effets de la Reconstruction

Unité six : la Reconstruction, Sujet trois : les derniers jours de la Reconstruction

Objectif de la séquence : les élèves étudient des sources sur l'élection de Rutherford B. Hayes, la ségrégation, et le précédent établi par la décision de justice *Plessy v. Ferguson* afin d'analyser les événements qui mènent à la fin de la Reconstruction. Le but de cette tâche est de répondre à la question : "Quelles sont les conséquences à long terme de l'échec de la Reconstruction ?"

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [Reconstruire l'Ancien Régime](#) ; [L'élection de 1876, Hayes-Tilden](#) ; Analyse de l'élection de 1876 ([vierge](#) et [complété](#)) ; [La ségrégation](#) ; Questions directrices sur la ségrégation ([vierge](#) et [complété](#)) ; [Plessy v. Ferguson](#) ; [U.S. Supreme Court, Plessy v Ferguson, opinion majoritaire et opinions dissidentes \(extraits\)](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Nous avons appris dans la tâche précédente que la liberté réelle des Afro-Américains pendant la Reconstruction est très discutable, et qu'au mieux, certains systèmes comme le métayage ("sharecropping") limitent la liberté que les Afro-Américains pensent avoir acquis après leur émancipation. Nous allons continuer à analyser les effets de la Reconstruction à travers la tâche d'aujourd'hui."
2. Partager les élèves en groupes de partenaires suivant une routine de classe. Donner aux élèves le texte [Reconstruire l'Ancien Régime](#). Dire aux élèves de lire le texte en paires, et de souligner les informations montrant en quoi la Reconstruction a échoué, et en quoi elle a fonctionné.
3. Après que les élèves ont lu le texte, mener une discussion de classe sur les succès et les échecs de la Reconstruction. Questions possibles :
 - a. Quels sont initialement les succès de la Reconstruction pour les femmes et les hommes affranchis ?
 - b. Quel est potentiellement le point de vue des riches blancs pendant la Reconstruction ?
 - c. Quel est potentiellement le point de vue des fermiers blancs pauvres pendant la Reconstruction ?
 - d. A quelles inégalités les Afro-Américains font face dans le nouveau Sud ?
 - e. Qui sont les profiteurs de guerre venus du Nord ("Carpetbaggers") et les loyalistes de l'Union ("Scalawags") ?
 - f. Quels sont les buts des groupes suprémacistes blancs formés durant la Reconstruction ?
 - g. Comment se ferme la "miraculeuse fenêtre d'espoir" ("miraculous window of hope") pour les femmes et hommes affranchis que décrit l'auteur ?
4. Dire : "Notre but dans cette tâche est de continuer à analyser les événements qui mènent à la fin de la Reconstruction, et les conséquences de ces événements. A la fin de cette tâche, il faudra répondre à la question : "Quels sont les effets à long terme des échecs de la Reconstruction ?"
5. Donner accès aux élèves aux documents suivants :
 - a. [L'élection de 1876, Hayes-Tilden](#) par Richard Wormser⁸⁶
 - b. [Analyse de l'élection de 1876](#)

⁸⁶ Ce texte est de Richard Wormer. Il se trouve à https://www.pbs.org/wnet/jimcrow/stories_events_election.html

6. Partager les élèves en groupes suivant une routine de classe. Faire lire aux élèves [L'élection de 1876, Hayes-Tilden](#) et faire compléter [Analyse de l'élection de 1876](#). **NOTE:** *l'enseignant peut choisir de revoir avec la classe les opinions démocrate et républicaine sur la Reconstruction vues dans la tâche du sujet 1 de cette unité pour que les élèves comprennent mieux les actions des Démocrates et des Républicains pendant l'élection de 1876.*
7. Après que les élèves ont complété leur lecture et leur tableau, mener une discussion de classe sur les événements de l'élection de 1876 et son impact sur la Reconstruction. Exemples de questions possibles :
 - a. Quelles étaient les revendications des Démocrates pendant l'élection contestée ?
 - b. Quelles étaient les revendications des Républicains pendant l'élection contestée ?
 - c. Comment l'élection a-t-elle été décidée ?
 - d. Quel compromis Hayes a-t-il fait avec les Démocrates du Sud ? Pourquoi a-t-il conclu cet accord ?
 - e. Quelles ont été les conséquences du contrôle du Sud par les Démocrates, sur les politiques de la Reconstruction et par conséquent, sur la vie des Afro-Américains ?
8. Dire : "Avec la fin de la Reconstruction, la plupart des acquis des Noirs de cette période ont été perdus. Nous allons maintenant étudier les structures sociales après la Reconstruction."
9. Ecrire le mot *ségrégation* au tableau et lire ou projeter les définitions suivantes :⁸⁷
 - a. la séparation de personnes ou d'objets les uns des autres, ou par rapport au groupe principal
 - b. la séparation institutionnelle entre le groupe majoritaire et une minorité ethnique, raciale, religieuse, etc.
10. Lire à voix haute les [deux premiers paragraphes](#) de la signification de *ségrégation*.
11. Demander aux élèves : "Qu'est-ce qui est pareil dans ces définitions ?"
12. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions pendant que les élèves partagent leurs réponses.
13. Faire expliquer par les élèves la signification de *ségrégation* avec leurs propres mots à l'oral ou à l'écrit et montrer une illustration.
14. Dire : "Nous allons étudier la ségrégation en utilisant la technique du jigsaw."
15. Partager la classe en groupes de 4 suivant une routine de classe. Chaque personne du groupe est responsable de devenir "expert" sur le paragraphe du texte qui lui est désigné.
16. Donner accès aux élèves à [La ségrégation](#) par Steven F. Lawson⁸⁸ Attribuer les paragraphes suivants :
 - a. Paragraphe 1 - la ségrégation avant la Guerre de Sécession
 - b. Paragraphe 2 - la ségrégation pendant la Reconstruction
 - c. Paragraphes 3 et 4 - la ségrégation Jim Crow
 - d. Paragraphe 5 - la ségrégation dans le Nord
 - e. Donner aux élèves un exemplaire des [Questions directrices sur la ségrégation](#). **NOTE :** *ce texte est plus long que les paragraphes que les élèves lisent, les autres paragraphes ne sont pas à lire car ils parlent de la ségrégation après la période qui est étudiée ici.*
17. Dire aux élèves de lire les paragraphes qui leur sont attribués, et de répondre aux questions directrices suivantes. Après la lecture, demander aux élèves de discuter au sein du groupe de l'idée principale du paragraphe attribué. Donner une durée raisonnable aux élèves pour discuter et compléter le document (10 à 15 minutes).

⁸⁷ <http://www.dictionary.com/browse/segregation?s=t>

⁸⁸ Ce texte de Steven F. Lawson est mis à disposition par le National Humanities Center et peut être consulté ici.:

<http://nationalhumanitiescenter.org/tserve/freedom/1865-1917/essays/segregation.htm>

Revenir à [Grade 7 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

18. Quand les groupes ont fini de discuter de l'article et de répondre aux questions directrices, mener une discussion en classe entière sur la ségrégation. Exemples de questions possibles :
 - a. Est-ce que la ségrégation n'a lieu que dans le Sud ?
 - b. Comment les droits accordés aux Noirs pendant la Reconstruction alimentent-ils une ségrégation encore plus profonde après la Reconstruction ?
 - c. Quels sont les effets à long terme de la ségrégation ? Quelles formes de ségrégation existent aujourd'hui ?
19. Après la discussion, lire le 6ème paragraphe sur *Plessy v. Ferguson* aux élèves du texte [La ségrégation](#). Expliquer aux élèves que cette décision de justice qui établit un précédent important signifie que la ségrégation, "séparés mais égaux" ("separate but equal") était approuvée par la Cour Suprême.
20. Après avoir présenté aux élèves la décision de *Plessy v. Ferguson*, montrer la vidéo de 2 minutes [Plessy v. Ferguson](#)⁸⁹.
21. Après la vidéo, mener une discussion de classe sur la décision de justice *Plessy v. Ferguson*
 - a. Qui est Homer Plessy ?
 - b. Quels sont les faits dans ce procès ?
 - c. Quelle est la décision de la Cour Suprême ?
 - d. Qu'est-ce que la décision *Plessy v. Ferguson* signifie pour la ségrégation légale ?
22. Dire : "Après chaque décision de la Cour Suprême, il y a une opinion majoritaire et une opinion dissidente pour expliquer la décision des juges. Nous allons lire ces opinions dans la décision *Plessy v. Ferguson*, pour comprendre les raisons de cette décision, et les conséquences à long terme de la décision."
23. Donner accès aux élèves au document [U.S. Supreme Court, Plessy v Ferguson, opinion majoritaire et opinions dissidentes \(extraits\)](#)⁹⁰. Lire l'opinion majoritaire de Justice Brown à voix haute, en demandant aux élèves de suivre au fil de la lecture. **NOTE** : L'enseignant peut s'arrêter après chaque paragraphe pour résumer l'idée principale afin d'aider les élèves à comprendre. Après la lecture, mener une discussion de classe sur les raisons de l'opinion du juge Justice Brown. Exemples de questions possibles :
 - a. Justice Brown dit que les lois de ségrégation ne violent pas le 14ème Amendement. Quel est son raisonnement ?
 - b. Est-ce que Justice Brown pense que les inégalités sociales (racisme, ségrégation, etc.) doivent être abordées aux travers de lois ? Comment le sais-tu ? Es-tu d'accord ou pas avec l'opinion de Justice Brown que ce n'est pas le rôle de la loi de régler les inégalités sociales ?
 - c. Pense à l'article *Ségrégation*. L'auteur Steven F. Lawson dit que la décision *Plessy v. Ferguson* est basée sur la croyance en la suprématie blanche. Vois-tu dans l'opinion écrite par Justice Brown pour justifier cela ?
24. Après la discussion de l'opinion majoritaire écrite par Justice Brown, lire à voix haute l'opinion dissidente de Justice Harlan, en demandant aux élèves de suivre au fil de la lecture. **NOTE** : L'enseignant peut s'arrêter après chaque paragraphe pour résumer l'idée principale afin d'aider les élèves à comprendre. Après la lecture, mener une discussion de classe sur les raisons de l'opinion dissidente de Justice Harlan. Exemples de questions possibles :

⁸⁹ The video is produced by The History Channel, and features Yohuru Williams. It can be found at <http://www.history.com/topics/black-history/plessy-v-ferguson>

⁹⁰ This source is made available by the National Humanities Center and can be found at <http://nationalhumanitiescenter.org/pds/maai2/politics/text3/plessy.pdf>

- a. Que veut dire Justice Harlan quand il écrit “Nous nous vantons de la liberté accordée à notre peuple par rapport à tous les autres peuples. Mais il est difficile de concilier cette déclaration prétentieuse avec la situation de la loi qui marque par la servitude et la dégradation une large partie de nos citoyens.” (“We boast of the freedom enjoyed by our people above all other peoples. But it is difficult to reconcile that boast with a state of the law which puts the brand of servitude and degradation upon a large class of our fellow citizens.”)
 - b. Justice Harlan pense que les lois de ségrégation ne donnent pas une protection égale devant la loi, et sont par conséquent inconstitutionnelles. Quelles raisons donne-t-il ?
 - c. Que peuvent être les conséquences à long terme de la décision *Plessy v Ferguson* ?
 - d. Quel est le lien entre cette décision de justice et les échecs de la Reconstruction ?
25. Demander aux élèves d’écrire un paragraphe pour répondre à la question : “quelles sont les conséquences à long terme de la décision de justice *Plessy v Ferguson* ?” Demander aux élèves de justifier leur réponse à l’aide des documents utilisés pour étudier cette décision. Ce paragraphe peut être noté.
26. Dire : “Dans cette tâche, nous avons étudié les facteurs qui ont mené à la fin de la Reconstruction, à travers l’élection du président Hayes, et la légalisation de la ségrégation après la Reconstruction par le précédent que constitue l’affaire *Plessy v Ferguson*. Le but de cette tâche était de déterminer les conséquences à long terme des échecs de la Reconstruction. Pour l’évaluation de cette tâche, vous répondrez à la question suivante sous forme de rédaction: “Quelles sont les conséquences à long terme des échecs de la Reconstruction ?”. Construisez un argumentaire en utilisant des affirmations spécifiques et des preuves pertinentes tirées de sources historiques. Cette rédaction peut être notée.”

Reconstruire l'Ancien Régime⁹¹



En 1872, P.B.S. Pinchback de Louisiane devient le premier gouverneur noir d'Amérique.

premier gouverneur noir d'Amérique. En tout, environ 600 Noirs deviennent législateurs au niveau local. Mais comme dit le proverbe, plus les choses changent, plus elles restent les mêmes.

Sur le plan économique, les Afro-Américains sont désavantagés. La plupart ont des compétences mieux adaptées à travailler dans les plantations. Au début des années 1870, le métayage ("sharecropping") est le principal moyen pour les pauvres de gagner leur vie. Les Blancs riches permettent aux Blancs et aux Noirs pauvres de travailler la terre en échange d'une part de la récolte. Le propriétaire fournit parfois la nourriture, les semences, les outils et le logement. Les métayers se retrouvent souvent endettés, car ils doivent emprunter de l'argent selon des termes injustes, et doivent payer excessivement pour les fournitures de base. Au moment de la récolte, si la dette dépasse les revenus de la récolte, le métayer reste lié au propriétaire. À bien des égards, ce système ressemble à l'esclavage.

De nombreux Blancs n'apprécient pas les changements les changements qui se produisent autour d'eux et ils les rejettent. Les impôts sont élevés. L'économie stagne. La corruption est omniprésente. Les "carpetbaggers" et les "scalawags"

De nombreux habitants du Sud, qu'ils soient blancs ou noirs, riches ou pauvres, reconnaissent à peine le monde dans lequel ils vivent à présent. Les Blancs riches, habitués depuis longtemps à une vie luxueuse dans les plantations et aux avantages du pouvoir politique, sont à présent privés des droits de vote et d'éligibilité. Leurs propriétés sont en ruines. Les Afro-Américains répugnent à retourner travailler pour eux. Les fermiers blancs pauvres se retrouvent en concurrence avec les Noirs pour les emplois et les terres.

Pour les esclaves affranchis, la Reconstruction offre une miraculeuse fenêtre d'espoir. Ceux nés dans l'esclavage peuvent maintenant voter et posséder des terres. Dans certaines régions du Sud, les Noirs peuvent voyager avec les Blancs dans les trains et manger avec eux dans les restaurants. Des écoles, des orphelinats et des projets d'aide publique visant à améliorer la vie des Noirs voient le jour dans le Sud. Plus surprenant, les Afro-Américains occupent des fonctions politiques. Les Noirs deviennent shérifs et juges. Ils sont élus aux commissions scolaires et aux conseils municipaux. Seize Noirs siègent au Congrès de 1867 à 1977. Hiram Revels du Mississippi devient le premier sénateur afro-américain en 1870. En décembre 1872, P.B.S.

Pinchback de Louisiane devient le



While some African Americans gained affluence in the Reconstructionist South, many toiled in conditions similar to the ones they endured during slavery.

⁹¹ Cette œuvre de l'Association de l'Independence Hall est soumise à une licence de [Creative Commons Attribution 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). L'oeuvre originale est disponible sur <http://www.ushistory.org/us/35d.asp>.

aggravent la situation. Les "carpetbaggers" sont des Nordistes qui voient dans le Sud en ruines une chance de s'enrichir rapidement en s'emparant du pouvoir politique à présent interdit d'accès à l'ancienne élite. Après la guerre, ces Yankees ont rapidement fait leurs bagages dans des valises démodées, appelées "carpetbags", et se sont pressés d'arriver dans le Sud. Les "scalawags" sont des Sudistes blancs, qui font alliance avec les "carpetbaggers" et tirent aussi avantage des postes politiques qui se sont libérés.

Par un mélange de haine et de peur, se forment le Ku Klux Klan, les Knights of the White Camelia, et le White Brotherhood. Ce sont tous des groupes de suprématie qui visent à contrôler les Afro-Américains par la violence et

l'intimidation. Massacres, lynchages, viols, pillages et terreur sont monnaie courante. Ces groupes paramilitaires soutiennent la suprématie blanche. Il ne s'agit pas seulement d'anciens soldats confédérés et de Blancs pauvres. Des ministres, des commerçants, des officiers militaires et d'autres professionnels revêtent des cagoules, brûlent des croix et assassinent ceux qui s'opposent à eux.



© Arthur Shilstone.

Après la Guerre de Sécession, certaines troupes afro-américaines décident de rester dans l'armée. Les plus célèbres sont les hommes connus sous le nom de Buffalo Soldiers, qui vont à l'Ouest et se battent dans les Guerres Indiennes.

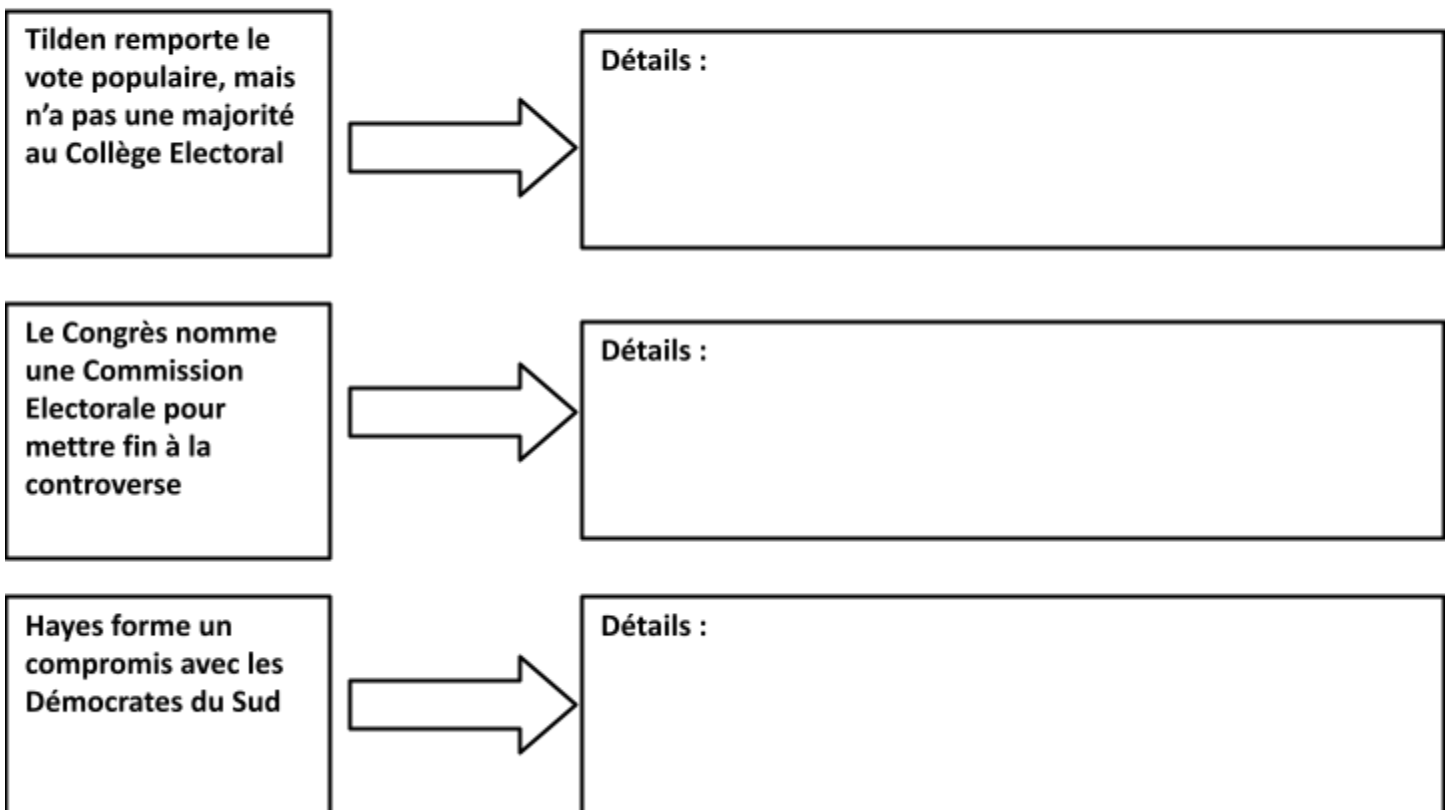
Les Noirs émancipés commencent à trouver que le nouveau monde ressemble beaucoup à l'ancien. La pression pour retourner dans les plantations augmente. La taxe pour avoir le droit de voter, la violence dans les bureaux de vote, et les tests d'alphabétisation sont des mesures qui contournent le 15e Amendement pour empêcher les Afro-Américains de voter.

L'esclavage est aboli. Le combat pour l'égalité ne fait que commencer.

Analyse de l'élection de 1876

Titre de l'événement :	Candidat Démocrate Candidat Républicain
Opinion Démocrate de la Reconstruction	Opinion Républicaine de la Reconstruction

Déroulement de l'élection contestée



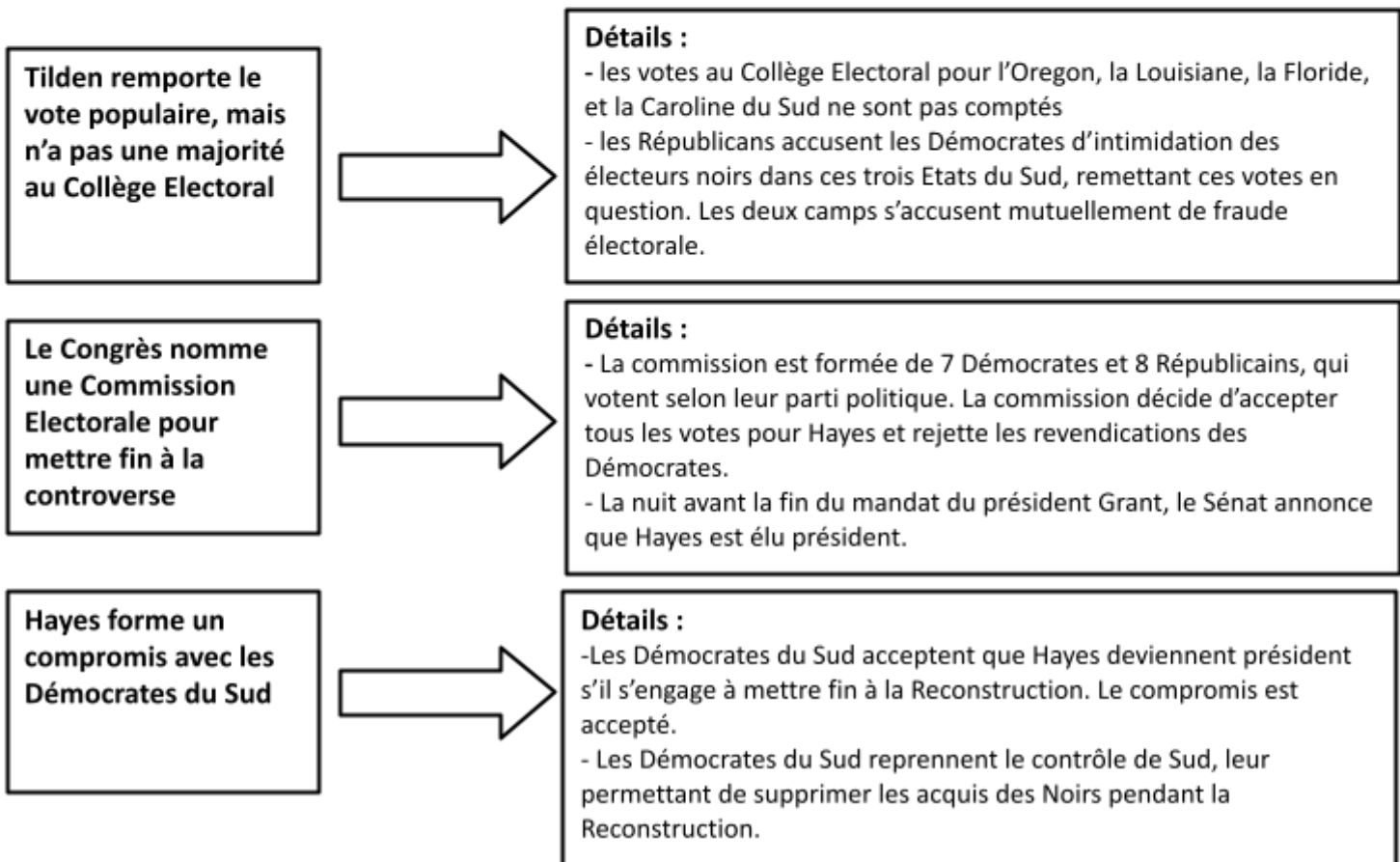
Analyse de l'élection de 1876 (complété)

Titre de l'événement : L'élection de 1876	Candidat Démocrate Samuel J. Tilden	Candidat Républicain Rutherford B. Hayes
---	---	--

Opinion Démocrate de la Reconstruction
 Les Démocrates du Sud ne soutiennent pas les droits accordés aux Noirs, et souhaitent la fin de la Reconstruction.

Opinion Républicaine de la Reconstruction
 A différents degrés les Républicains considèrent que les Noirs doivent avoir les mêmes droits et être représentés dans les gouvernements.

Déroulement de l'élection contestée



Questions directrices sur la ségrégation

Paragraphe 1	Pourquoi le système de ségrégation commence-t-il ?
	Où la ségrégation a-t-elle lieu avant la guerre civile ? À quoi ressemble-t-elle ?
Paragraphe 2	A quoi la ségrégation ressemble-t-elle pendant la Reconstruction ?
Paragraphe 3, 4	Qui est “Jim Crow” ?
	A quoi certains États sont-ils encouragés après l’arrêt de la Cour Suprême en 1883, qui annule la loi des droits civiques de 1875 ?
Paragraphe 5	Quelle est la différence entre la ségrégation <i>de jure</i> et <i>de facto</i> ?
	Comment la ségrégation est-elle appliquée dans les quartiers des villes du Nord ?

Questions directrices sur la ségrégation (complété)

Paragraphe 1	<p>Pourquoi le système de ségrégation commence-t-il ? Il est le résultat des efforts déployés par les Américains blancs pour maintenir les Afro-Américains dans un état de subordination en leur refusant l'égalité d'accès aux équipements publics et en veillant à ce que les Noirs vivent à l'écart des Blancs.</p>
	<p>Où la ségrégation a-t-elle lieu avant la Guerre de Sécession ? A quoi ressemble-t-elle ? Comme la plupart des Afro-Américains vivaient dans des plantations, la ségrégation existait pour les Noirs libres dans le Nord et dans certaines villes du Sud. Les écoles et les églises sont ségréguées et la plupart des lieux publics tels que les hôtels, les restaurants et les théâtres le sont aussi. Les Noirs n'étaient autorisés à y entrer que comme domestiques.</p>
Paragraphe 2	<p>A quoi la ségrégation ressemble-t-elle pendant la Reconstruction ? La ségrégation est un peu atténuée pendant la Reconstruction. Les politiques de la Reconstruction remettent en question la suprématie blanche, car les Noirs obtiennent la citoyenneté, le droit de vote et une protection égale devant la loi. Alors que de nombreuses institutions publiques restent ségréguées, les Noirs obtiennent l'accès aux tramways et aux chemins de fer sans ségrégation.</p>
Paragraphe 3, 4	<p>Qui est "Jim Crow" ? -C'est le nom donné à la ségrégation raciale qui suit la Reconstruction. Elle tire le nom "Jim Crow" d'un personnage de théâtre ("minstrel") joué par un acteur blanc grimé en noir ("black face").</p>
	<p>A quoi certains États sont-ils encouragés après l'arrêt de la Cour Suprême en 1883, qui annule la loi des droits civiques de 1875 ? -De nombreux États créent des lois qui empêchent les Afro-Américains d'accéder aux transports en commun et lieux publics, et légalisant l'obligation pour les Noirs de s'asseoir à l'arrière des bus, dans des wagons différents, et aux balcons des théâtres.</p>
Paragraphe 5	<p>Quelle est la différence entre la ségrégation <i>de jure</i> et <i>de facto</i> ? -La ségrégation <i>de jure</i> veut dire qu'une loi est votée pour rendre la ségrégation légale, comme c'est le cas dans plusieurs États du Sud à partir des années 1880. La ségrégation <i>de facto</i> veut dire que même si la ségrégation n'est pas légale, elle a lieu comme si elle l'était à cause des avantages accordés, des politiques du logement, et des disparités économiques.</p>
	<p>Comment la ségrégation est-elle appliquée dans les quartiers des villes du Nord ? -Les agents immobiliers et les propriétaires repoussant les Noirs des quartiers blancs, et des arrêtés municipaux et règlements de propriétés racistes signés par les propriétaires empêchent les Noirs de venir vivre dans les quartiers blancs.</p>

Evaluation de l'unité six

Objectif de la séquence : les élèves écrivent une réponse construite pour répondre à la question: quel est l'impact de la Reconstruction sur l'identité de la nation ? Les élèves doivent utiliser des documents historiques et leur connaissance des sciences sociales pour développer et justifier leur point de vue. Quand les élèves se préparent à rédiger leur réponse, mettre en avant les points suivants :

- les différentes approches pour la Reconstruction (reconstruction des Radicaux, loi Wade-Davis Bill, etc.)
- les 13^e, 14^e, et 15^e Amendements
- le sharecropping, les Codes Noirs, et la ségrégation Jim Crow
- l'élection Hayes-Tilden et la fin de la Reconstruction
- Plessy v. Ferguson

Durée suggérée de la séquence : 1 séance

Consignes pour l'élève : En utilisant ta compréhension de l'histoire des Etats-Unis, et les sources de cette unité, écris une réponse construite à la question : quel est l'héritage de la Reconstruction sur l'identité de la nation ? Utilise les éléments étudiés dans cette unité et tes connaissances de sciences sociales pour développer et justifier ton explication.

Notes pour l'enseignant : en accomplissant ce travail, les élèves atteignent les standards de sciences sociales GLEs 7.1.1-5; 7.4.3; 7.5.1-3; 7.6.1-4; 7.8.7; 7.10.1-2. Ils atteignent aussi les standards de [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.6-8.2a-f, WHST.6-8.4, WHST.6-8.5, WHST.6-8.6, WHST.6-8.9, WHST.6-8.10.

Utiliser [la grille d'évaluation -Contenu et problématiques de l'examen LEAP 2025](#) pour noter cette évaluation. Remarque : adapter la partie Contenu de cette grille d'évaluation. Utiliser la partie "Claims" de la grille telle quelle.

Grade 7 : Outils d'apprentissage

Les outils d'apprentissage suivants ont été utilisés dans plusieurs unités en Grade 7.

1. [Amorces de phrases pour la discussion](#)
2. [Grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#)
3. [Tableau d'observation de la discussion](#)

Grades 6-8 : Amorces de phrases pour la discussion⁹²

But : Exprimer clairement des idées.	
Phrases pour l'auditeur	Réponse
<ul style="list-style-type: none"> • Que penses-tu de ____ ? • Comment as-tu répondu à [la question] ? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'idée la plus importante que tu veux communiquer ? • Quelle est ton idée principale ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans l'ensemble, ce que je veux dire ____. • Mon idée générale en une phrase est ____.
But : Écouter attentivement et comprendre clairement les idées présentées	
Phrases pour l'auditeur	Réponse
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que j'ai bien entendu ? Est-ce que tu as dit ____ ? • Je t'ai entendu dire _____. Est-ce que c'est correct ? • D'une autre manière, est-ce que tu dis que ____ ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Oui/non. J'ai dit _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Parle-moi de ____ ou Dis-moi plus de choses à propos de _____. • Je ne comprends pas quand tu dis _____. Est-ce que tu peux m'en dire plus ? • Donne-moi un exemple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oui. J'ai dit __[redire ce qui a été dit, et ajouter plus d'explications ou d'exemples]__. • Un exemple est _____ parce que __[expliquer pourquoi]__.
<ul style="list-style-type: none"> • Qui peut dire autrement ce que X a dit ? 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ a dit _____.
But : Améliorer une réponse et donner des arguments pour la justifier	
Phrases pour l'auditeur	Réponse
<ul style="list-style-type: none"> • D'après le texte, pourquoi penses-tu ça ? • Comment le sais-tu ? Pourquoi penses-tu ça ? • Explique comment tu es arrivé à cette idée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le texte, _____, ce qui veut dire que _____. • Quand je vois _____, cela veut dire _____. Donc, ça signifie _____. • Je pense _____ parce que _____.
But : construire de nouvelles manières de réfléchir en utilisant le raisonnement des autres, ou en le remettant en question	
Phrases pour l'auditeur	Réponse
<ul style="list-style-type: none"> • Qui veut ajouter d'autres idées à ce que X a dit ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour compléter ce que X a dit, _____. • Je suis d'accord et je veux aussi dire que _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Qui est d'accord, ou pas d'accord, avec X ? • Qui veut contredire X ? Qui veut remettre en question ce que X a dit ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que X dit confirme ce que je dis parce que _____. • Je suis d'accord/pas d'accord avec X parce que _____. • Je vois la situation de la même manière/différemment, parce que _____.

⁹² Adapted from Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk Science Primer* [PDF]. Cambridge, MA: TERC. Retrieved from https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf

	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis d'accord/pas d'accord avec le point de vue de X que ____ parce que dans le texte, ____. • Je suis d'accord que ____, mais il faut aussi dire que ____. • D'un côté je suis d'accord avec X pour dire que ____ . Mais d'un autre côté, j'insiste que ____ .
<ul style="list-style-type: none"> • Comment comparer cette idée et celle de X ? • Que penses-tu de l'idée de X ? 	<ul style="list-style-type: none"> • L'idée de X ____ est importante/incorrecte parce que ____ .
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles idées ont changé après cette discussion ? Comment et pourquoi avons-nous changé d'avis ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Avant je pensais que ____, mais maintenant je pense que ____ parce que ____. • Mon nouveau raisonnement est que ____ parce que ____ .
<ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que vous avez entendu que __[résumer la discussion]__, que pensez-vous ? Qu'est-ce que vous voulez aussi demander ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense toujours que ____, mais maintenant je me demande ____.

Grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" (examen LEAP en Sciences Sociales)

La réponse construite doit être notée dans son ensemble sur son respect de deux aspects : le contenu et les arguments. Chaque réponse doit recevoir un score qui correspond aux descriptions listées les plus représentatives de la réponse de l'élève.

Contenu	
Score	Description
4	La réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> • montre une connaissance approfondie de [sujet de l'évaluation] en incluant largement des informations ciblées venant de connaissances personnelles et des sources; • reflète une compréhension correcte, sans erreur majeure qui affecte le contenu général de la réponse; • traite entièrement le sujet.
3	La réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> • montre une connaissance générale de [sujet de l'évaluation] en incluant des informations factuelles appropriées venant de connaissances personnelles et des sources; • reflète principalement une compréhension correcte, avec des erreurs mineures qui n'affectent pas substantiellement l'ensemble du contenu de la réponse; • traite entièrement le sujet.
2	La réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> • montre une connaissance limitée de [sujet de l'évaluation] en incluant quelques informations factuelles venant de connaissances personnelles et des sources; • reflète une compréhension partiellement correcte, avec quelques erreurs qui affectent l'ensemble du contenu de la réponse; • traite une partie du sujet.
1	La réponse de l'élève: <ul style="list-style-type: none"> • démontre une connaissance minimale de [sujet de l'évaluation] en incluant peu, ou pas, d'informations factuelles venant de connaissances personnelles et des sources; • reflète une compréhension insuffisante et contient plusieurs erreurs qui affectent le contenu global de la réponse; • traite médiocrement une partie du sujet.
0	La réponse de l'élève est vide, incorrecte, ou ne traite pas le sujet.

Arguments	
Score	Description
4	<p>La réponse de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> développe un raisonnement valide qui exprime efficacement une compréhension solide du sujet; Justifie rigoureusement son argumentation à l'aide d'éléments judicieusement choisis dans les sources; fournit une explication logiquement organisée, cohérente, et en profondeur, des connexions, motifs récurrents, et tendances dans les idées, personnes, événements, et/ou contextes dans le temps et l'espace.
3	<p>La réponse de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> développe un raisonnement pertinent qui montre une compréhension globale du sujet ; Soutient son argumentation à l'aide d'éléments suffisants choisis dans les sources ; fournit une explication organisée des connexions, motifs récurrents, et tendances dans les idées, personnes, événements, et/ou contextes dans le temps et l'espace.
2	<p>La réponse de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> présente un raisonnement qui montre une compréhension basique du sujet ; inclut des éléments de preuves limités à l'aide de quelques informations venant des sources ; fournit une explication faible des connexions, motifs récurrents, et tendances dans les idées, personnes, événements, et/ou contextes dans le temps et l'espace.
1	<p>La réponse de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> présente un raisonnement avec peu ou pas d'éléments de preuve venant des sources ; fournit une explication vague, confuse ou illogique des connexions, motifs récurrents, et tendances dans les idées, personnes, événements, et/ou contextes dans le temps et l'espace.
0	<p>La réponse de l'élève est vide, incorrecte, trop brève pour être évaluée, ou ne contient pas de raisonnement traitant du sujet.</p>

