

Grade 8 : 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 étayée, 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 étayées 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 de **problématiques** relatives aux concepts des études sociales.

Au 8ème grade, les élèves explorent les changements économiques, politiques et sociaux qui ont façonné l'identité de la Louisiane en découvrant la géographie de la Louisiane, la Louisiane coloniale, la période d'avant la guerre de Sécession, la guerre de Sécession et l'ère de la Reconstruction, la Louisiane de Jim Crow, l'ère des droits civiques et la Louisiane d'aujourd'hui (aligné aux compétences de fin de grade 8 [GLEs](#)).

Grade 8 : Contenu												
Époques précoloniale et coloniale	Quel est l'impact du peuplement et de la colonisation sur l'identité d'une région ?											
De la Vente de la Louisiane à la Bataille de la Nouvelle-Orléans	Comment l'expansion des États-Unis a-t-elle affecté l'identité de la Louisiane ?											

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

De la période d'avant la guerre de Sécession jusqu'à celle de la Reconstruction	Quel est l'impact des conflits et des résolutions sur l'identité d'un État ?										
De Jim Crow à Huey Long	Quel est l'impact du populisme et du pouvoir sur l'identité d'un État ?										
La Seconde Guerre mondiale et le mouvement des droits civiques	Comment les changements économiques, sociaux et politiques du XXe siècle redéfinissent-ils l'identité d'un État ?										
L'époque contemporaine	Quel est le rôle du gouvernement et de l'économie dans la définition de l'identité d'un État ?										

Grade 8 : Sciences Sociales : Comment utiliser ce document

Le document sur le contenu et l'organisation des séquences au 8ème grade est divisé en six unités. Chaque unité a une présentation, un contenu pédagogique qui reprend les sujets et les activités, ainsi qu'une évaluation de l'unité. Cliquer sur un lien ci-dessous pour accéder au contenu.

Unité un : Les époques précoloniale et coloniale

- [Unité un : Présentation](#)
- Unité un : Contenu pédagogique
 - Sujet un : Le Peuplement amérindien
 - Sujet deux : L'exploration et la colonisation européennes
- [Unité un : Évaluation](#)

Unité deux : De la vente de la Louisiane à la Bataille de la Nouvelle-Orléans

- [Unité deux : Présentation](#)
- Unité deux : Contenu pédagogique
 - Sujet un : La vente de la Louisiane
 - Sujet deux : La création d'un État et la Bataille de la Nouvelle-Orléans
- [Unité deux : Évaluation](#)

Unité trois : De la période d'avant la guerre de Sécession jusqu'à celle de la Reconstruction

- [Unité trois : Présentation](#)
- Unité trois : Contenu pédagogique
 - Sujet un : La Louisiane avant la guerre de Sécession
 - Sujet deux : La guerre de Sécession en Louisiane
 - Sujet trois : la Reconstruction
- [Unité trois : Évaluation](#)

Unité quatre : De Jim Crow à Huey Long

- [Unité quatre : Présentation](#)
- Unité quatre : Contenu pédagogique
 - Sujet un : La Louisiane Jim Crow
 - Sujet deux : Le populisme et l'inondation de 1927
 - Sujet trois : Huey Long
- [Unité quatre : Évaluation](#)

Unité cinq : La Seconde Guerre mondiale et le mouvement des droits civiques

- [Unité cinq : Présentation](#)
- Unité cinq : Contenu pédagogique
 - Sujet un : La Seconde Guerre mondiale
 - Sujet deux : Les droits civiques
- [Unité cinq : Évaluation](#)

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Révisé Automne 2019

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

Unité six : L'époque contemporaine

- [Unité six : Présentation](#)
- Unité six : Contenu pédagogique
 - Sujet un : Le gouvernement de la Louisiane à l'époque contemporaine
 - Sujet deux : La géographie et l'économie de la Louisiane à l'époque contemporaine
- [Unité six : Évaluation](#)

Grade 8 : Sciences Sociales : Conseils pour la programmation annuelle (révisé automne 2019)

Le document du Grade 8 concernant le contenu et l'organisation des séquences a été mis à jour afin de mieux soutenir la progression dans chaque unité. Bien que certaines activités aient été réduites ou supprimées afin d'accorder plus de temps au contenu prioritaire, aucune mise à jour n'a été apportée à l'approche pédagogique du contenu et à l'organisation des séquences. La mise à jour revue et corrigée prévoit une période d'enseignement des sciences sociales par jour et 33 semaines d'enseignement au cours de l'année scolaire. Si votre école ou votre district suit des paramètres différents, veuillez utiliser les conseils ci-dessous pour définir votre progression :

<i>1er semestre</i> De l'époque précoloniale jusqu'à la Reconstruction		<i>2ème semestre</i> De l'époque Jim Crow jusqu'à l'époque contemporaine	
<i>1er trimestre</i>	<i>2ème trimestre</i>	<i>3ème trimestre</i>	<i>4ème trimestre</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Les Amérindiens en Louisiane • L'exploration et la colonisation européennes • La vente de la Louisiane 	<ul style="list-style-type: none"> • La création d'un État • La bataille de la Nouvelle-Orléans • La période d'avant la guerre de Sécession • La guerre de Sécession • La Reconstruction 	<ul style="list-style-type: none"> • Jim Crow • Le populisme • L'inondation de 1927 • Huey Long • La Seconde Guerre mondiale • Le mouvement des droits civiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Le gouvernement de Louisiane à l'époque contemporaine • L'économie et la géographie à l'époque contemporaine

Présentation de l'unité un

Objectif de la séquence : les élèves découvrent les Amérindiens à l'époque précoloniale, l'exploration et la colonisation européennes. Ils analysent l'héritage de la colonisation en Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 7 semaines

Grade 8 : Contenu	
Époques précoloniale et coloniale	Quel est l'impact du peuplement et de la colonisation sur l'identité d'une région ?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [Le peuplement amérindien](#) (8.2.1, 8.2.2, 8.2.4, 8.4.1, 8.4.2, 8.10.1)
2. [L'exploration et la colonisation européennes](#) (8.2.1, 8.2.2, 8.2.3, 8.2.4, 8.2.5, 8.3.1, 8.3.2, 8.4.1, 8.4.2, 8.3.3)

Évaluation de l'unité : Les élèves écrivent une rédaction en réponse à la question suivante : Quel est l'impact du peuplement et de la colonisation sur l'identité d'une région ?

<p>Unité un : Les époques précoloniale et coloniale</p>	<p>Sujet un : Le peuplement amérindien Sujet deux : L'exploration et la colonisation européennes</p>
<p>Connexions clés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques et les ressources géographiques ont influencé les modèles de migration et de colonisation. • La géographie physique a influencé la politique, l'économie, la société et la culture de la Louisiane. • Les modèles de migration et de colonisation ont façonné le développement de la Louisiane. • Les personnes, les idées et les événements ont contribué au développement social, politique, économique et culturel de la Louisiane. • Les similitudes et les différences entre les groupes ont contribué à la coopération et aux conflits. 	
<p>Compétences de fin de grade (GLEs)</p>	<p>Contenu et concepts essentiels</p>
<p>8.2.1 Décrire les contributions des explorateurs et des premiers groupes de colons au développement de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les caractéristiques des peuplements des groupes amérindiens autochtones en Louisiane (emplacement, fortifications/monticules/terres, pratiques agricoles, économie et commerce, systèmes d'organisation et de gouvernement, structures sociales, pratiques religieuses et culturelles). • Analyser les contributions des groupes amérindiens autochtones au développement de la Louisiane (Poverty Point en tant que capitale culturelle de la région, civilisation précoce avancée et centre du réseau commercial). • Expliquer l'importance des premières explorations européennes pour l'histoire de la Louisiane (découvertes, fondation de colonies, interactions entre les groupes). • Décrire les contributions apportées à la Louisiane par les premiers groupes de colons (Français, Espagnols, Africains, Acadiens, Allemands, Canariens/Islandais, Haïtiens) et expliquer comment ces contributions ont influencé le développement de la Louisiane. • Comparer et contraster la Louisiane coloniale française et espagnole, en tenant compte des facteurs politiques, économiques, sociaux et culturels. • Analyser les succès et les échecs des Français et des Espagnols en Louisiane, et évaluer quel groupe a eu le plus de succès dans le développement de la Louisiane coloniale.
<p>8.2.2 Expliquer l'importance du fleuve Mississippi à travers sa relation aux événements historiques tout au long de l'histoire de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser le rôle et l'importance du fleuve Mississippi dans le développement des villages amérindiens (commerce, transport). • Analyser l'importance du fleuve Mississippi pour l'exploration européenne et la colonisation de la Louisiane (transport, agriculture, commerce). • Étudier la façon dont le fleuve Mississippi a affecté l'économie de la Louisiane aux époques précoloniale et coloniale.

<p>8.2.3 Analyser les facteurs d'attraction et de répulsion à l'origine du flux migratoire et de l'installation des habitants de la Louisiane, de la colonisation française à la création de l'État en 1812.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer les motivations de l'exploration européenne de la Louisiane et du territoire environnant (extension des réseaux commerciaux et des marchés, accès aux terres et aux ressources, expansion de l'empire, diffusion des valeurs religieuses et culturelles). ● Analyser les facteurs de répulsion (forçant à quitter le pays d'origine) et d'incitation à la migration et à l'installation de différents groupes dans la Louisiane coloniale. ● Montrer l'importance de la migration forcée des personnes réduites en esclavage vers la Louisiane coloniale.
<p>8.2.4 Expliquer comment les différences et les similitudes entre les groupes ethniques de la Louisiane coloniale ont contribué à la coopération et aux conflits.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Décrire les interactions entre les groupes qui peuplaient la Louisiane précoloniale et coloniale (entre les Amérindiens et les Européens, à l'intérieur des groupes de colons européens, entre les esclaves et les autres groupes) et donner des exemples de coopération et de conflit entre les groupes. ● Analyser les causes et les effets des interactions entre les groupes de la Louisiane précoloniale et coloniale (commerce, terres et ressources, traités, conflits/guerres). ● Expliquer l'importance du commerce entre les Amérindiens et les Français et la relation commerciale entre les deux groupes. ● Expliquer les origines et les effets du Code Noir en Louisiane française.
<p>8.2.5 Analyser les causes et les effets des événements majeurs et évaluer leur impact sur la croissance et le développement de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discuter des causes et des résultats de la guerre de la Conquête et expliquer comment le conflit a influencé le développement de la Louisiane (transfert de la Louisiane de la France à l'Espagne).
<p>8.4.1 Expliquer comment les caractéristiques physiques et les ressources naturelles de la Louisiane ont affecté les modèles de migration des groupes culturels.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer le rôle que la géographie physique a joué dans la localisation des colonies amérindiennes en Louisiane. ● Montrer comment les caractéristiques physiques et les ressources naturelles de la Louisiane ont motivé les explorations européennes dans la région. ● Expliquer comment les caractéristiques physiques et les ressources naturelles de la Louisiane ont influencé les modes de peuplement.
<p>8.4.2 Décrire les causes et les effets de la diffusion culturelle et son impact sur la diversité au début de l'histoire de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer comment les groupes amérindiens et les premiers colons ont influencé leurs cultures respectives et le développement de la culture de la Louisiane (langue, religion, formes d'art, nourriture, autres traditions culturelles). ● Décrire l'influence des différents groupes sur la diversité culturelle de la Louisiane précoloniale et coloniale.
<p>8.1.1 Produire un texte clair et</p>	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence 8.1.1 dans cette unité :</i></p>

<p>cohérent pour un éventails d'objectifs et de publics à travers les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des recherches historiques • l'évaluation d'une grande variété de sources primaires et secondaires • la détermination du sens de mots et de phrases issus de textes historiques • la reconnaissance de points de vue variés dans un contexte historique 	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches historiques sur les modes de peuplement et les apports des premiers groupes de colons en Louisiane. • Analyser les artefacts pour déterminer les caractéristiques des groupes amérindiens historiques en Louisiane. • Évaluer les sources primaires de l'époque des explorations (journaux, peintures, sculptures) pour répondre à des questions sur les perceptions et les motivations des explorateurs européens et des Amérindiens en Louisiane. • Analyser Le Code Noir pour répondre à des questions sur les premiers colons en Louisiane.
<p>8.1.2 Construire et interpréter une chronologie des événements clés de l'histoire de la Louisiane et montrer comment ils sont liés aux événements des États-Unis et du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer et/ou interpréter une chronologie des événements pour répondre à des questions sur l'exploration de la Louisiane précoloniale par les explorateurs européens. • Construire et/ou interpréter une chronologie des événements pour répondre aux questions sur l'exil et la réinstallation des Acadiens. • Construire et/ou interpréter une chronologie des événements politiques, économiques et sociaux de la Louisiane coloniale française et espagnole.
<p>8.3.1 Localiser et décrire les caractéristiques physiques et politiques de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques et politiques importantes de la Louisiane précoloniale et coloniale. • Analyser des cartes pour répondre à des questions sur les revendications territoriales des Européens en Amérique du Nord.
<p>8.3.2 Utiliser des cartes, des graphiques et des diagrammes pour poser des questions sur les caractéristiques géographiques de la Louisiane et y répondre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le rôle de la géographie physique dans la localisation des principaux lieux de peuplement de la Louisiane précoloniale et coloniale.
<p>8.3.3 Appliquer les connaissances issues des compétences et des termes de la géographie pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • créer des cartes et des diagrammes • tracer des coordonnées de latitude et de longitude • lire et interpréter une carte • utiliser une carte pour comparer le fuseau horaire de la Louisiane avec les fuseaux horaires du 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des cartes et des diagrammes relatifs à la Louisiane précoloniale et coloniale. • Tracer les coordonnées de latitude et de longitude pour des lieux de la Louisiane précoloniale et coloniale. • Lire et interpréter différents types de cartes (cartes authentiques et reproductions de cartes historiques montrant les routes d'exploration, les plans de villes, les principales zones de peuplement).

monde entier.	
8.7.1 Expliquer comment les États-Unis et la politique étrangère mondiale ont affecté la Louisiane.	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la théorie économique du mercantilisme a motivé l'exploration européenne en Louisiane.
8.10.1 Expliquer comment la rareté des ressources affecte les choix des individus et des communautés.	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les effets de la rareté des ressources sur les relations entre les Européens et les Amérindiens.
8.10.2 Expliquer les choix/compromis, les coûts/bénéfices et les coûts d'opportunité liés à la prise de décisions économiques personnelles.	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer les concepts de choix/compromis ("choice/trade-offs"), coûts/bénéfices et coûts d'opportunité aux décisions économiques prises par les explorateurs européens, les responsables gouvernementaux et les groupes de colons.
8.10.3 Décrire les facteurs historiques influençant la croissance économique, l'interdépendance et le développement de la Louisiane.	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire l'impact du développement du port de La Nouvelle-Orléans sur l'économie de la Louisiane au fil du temps.

Contenu pédagogique de l'unité un

Sujet un : Le peuplement amérindien (8.2.1, 8.2.2, 8.2.4, 8.4.1, 8.4.2, 8.10.1)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves examinent l'héritage économique, historique et culturel laissé par les Amérindiens de Poverty Point.

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Poverty Point](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment le fleuve Mississippi a-t-il contribué à l'essor économique et culturel de Poverty Point ?
- Quel est l'impact de la colonisation amérindienne sur l'identité de la Louisiane ?

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

- Les élèves analysent la vidéo [Mystère en Louisiane – Poverty Point](#) à l'aide du tableau d'indices [Mystère en Louisiane: Poverty Point – Tableau d'indices](#).
- Les élèves discutent de la manière dont les chasseurs-cueilleurs ont pu construire un établissement permanent à Poverty Point. Utiliser le tableau [tableau d'observation de la discussion](#) pour suivre les contributions des élèves aux conversations.
- Les élèves analysent la vidéo [Origines des villes – Poverty Point](#) à l'aide du tableau d'indices [Origines des villes : Poverty Point – Tableau d'indices](#).
- Les élèves analysent les sources concernant Poverty Point et complètent le document : [Tableau en T : Aspects de l'identité de Poverty Point](#).
- Les élèves participent à une discussion en classe sur l'héritage économique, culturel et géographique de Poverty Point. Utiliser le tableau [tableau d'observation de la discussion](#) pour suivre les contributions des élèves aux conversations et utiliser ces renseignements pour attribuer une note aux élèves.

Grade 8 : Fiche pédagogique : Poverty Point

Unité un : Époques précoloniale et coloniale, Sujet un : Le peuplement amérindien

Objectif de la séquence : Les élèves étudient la façon dont Poverty Point a été construit par des chasseurs-cueilleurs et comment il a prospéré en tant que centre culturel et économique dans le nord de la Louisiane en raison de sa proximité par rapport au fleuve Mississippi.

Durée suggérée de la séquence : 4 séances

Matériel : [Carte de localisation de Poverty point](#), [Mystère en Louisiane - Poverty Point](#), [Mystère en Louisiane – Poverty Point – Tableau d’indices \(vierge et complété\)](#), [Tableau d’observation de la discussion](#), [Amorces de phrases pour la discussion](#), [Origins of Cities - Poverty Point](#), [Origines des villes : Poverty Point – Tableau d’indices \(vierge and complété\)](#), [Origines des villes : Poverty Point - Poverty Point](#), [Caractéristiques géographiques/historiques](#), [Caractéristiques culturelles](#), [Caractéristiques économiques](#), [Origines des villes : Poverty Point – Tableau d’indices \(vierge and complété\)](#).

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Tout au long de cette année scolaire, nous allons examiner la façon dont les changements économiques, politiques et sociaux ont façonné l'identité de la Louisiane. Dans la première unité, nous nous concentrerons sur les périodes précoloniale et coloniale de la Louisiane pour étudier comment l'implantation européenne et la colonisation ont affecté l'identité de la Louisiane. Nous commencerons par explorer l'époque précoloniale à travers l'étude de la culture de Poverty Point, qui est situé dans le nord de la Louisiane."
2. Projeter ou fournir aux élèves une copie de [la carte de localisation de Poverty Point](#).
3. Organiser une brève discussion sur le rôle de la géographie physique dans la localisation de Poverty Point.
Questions possibles :
 - a. Pourquoi l'emplacement de Poverty Point est-il important ?
 - b. Pourquoi croyez-vous que Poverty Point était situé à proximité du fleuve Mississippi ?
 - c. D'après vos connaissances en géographie physique, quelle pourrait être la base de l'économie de Poverty Point ?
4. Dire : "En approfondissant nos recherches sur Poverty Point, nous pourrions voir si vos prédictions sur Poverty Point étaient correctes."
5. Fournir aux élèves une copie du tableau d'indices [Mystère en Louisiane: Poverty Point](#).
6. En fonction de l'accès, demander aux élèves de visionner [Mystère en Louisiane - Poverty Point](#) en binômes ou projeter pour toute la classe. Demander aux élèves de visionner une première fois la vidéo dans son intégralité, puis d'identifier la problématique de la vidéo avec un partenaire.
7. Demander aux élèves de visionner à nouveau la vidéo, d'y trouver les preuves utilisées pour étayer l'argument et d'utiliser leur tableau d'indices [Mystère en Louisiane: Poverty Point](#) pour étayer l'argument que Poverty Point était une société complexe.
8. Mener une discussion sur la question de savoir comment une société de chasseurs-cueilleurs a pu construire une ville permanente aussi grande que Poverty Point. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la](#)

[discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées de la vidéo [Mystère en Louisiane -Poverty Point](#) pour étayer leurs réponses. Questions possibles :

- a. Qu'est-ce qu'un chasseur-cueilleur ?
 - b. Pourquoi la plupart des chasseurs-cueilleurs n'ont-ils pas pu s'installer dans des villes ?
 - c. En quoi la société de Poverty Point est-elle différente de la plupart des sociétés de chasseurs-cueilleurs ?
 - d. Comment savons-nous que la construction du tertre A n'a pris que 30 à 90 jours ?
 - e. Les Amérindiens de Poverty Point n'avaient pas de système d'écriture, alors comment les archéologues en savent-ils autant sur Poverty Point ?
 - f. Qu'est-ce qui fait de Poverty Point une société complexe ?
9. Après la discussion, dire : "L'emplacement de Poverty Point près du fleuve Mississippi en a fait un lieu idéal pour les échanges et le commerce, ce qui a permis à la ville de survivre et de prospérer. Nous allons maintenant examiner ce qui a fait de Poverty Point une merveille du monde précolonial "the ancient world"."
10. Donner aux élèves le tableau d'indices [Origines des villes : Poverty Point](#). Pendant que les élèves regardent la vidéo suivante, leur demander de trouver des preuves qui étayent l'argument de l'auteur.
11. Projeter [Origines des villes : Poverty Point](#) en classe pour donner aux élèves une vue d'ensemble de l'héritage laissé par Poverty Point.
12. Menez une brève discussion sur l'importance de Poverty Point en tant que centre de commerce amérindien.

Questions possibles :

- a. Pourquoi la plupart des sociétés ont-elles besoin de l'agriculture pour se transformer en sociétés urbaines ?
 - b. Pourquoi les Amérindiens de Poverty Point n'ont-ils pas eu besoin de l'agriculture pour survivre en tant que centre urbain ?
 - c. Comment les archéologues savent-ils que Poverty Point était un centre de commerce important ?
 - d. Quel aspect de l'emplacement de Poverty Point le rendait-il idéal pour un centre de commerce ?
13. Diviser la classe en trois groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
14. Installer trois postes autour de la salle de classe : Caractéristiques géographiques/historiques de Poverty Point, caractéristiques culturelles de Poverty Point, et caractéristiques économiques de Poverty Point.
15. A chaque poste, placer l'un des documents suivants:
- a. [Caractéristiques géographiques/historiques](#) (Poste 1)
 - b. [Caractéristiques culturelles](#) (Poste 2)
 - c. [Caractéristiques économiques](#) (Poste 3)
16. Remettre aux élèves une copie du tableau [Aspects de l'identité de Poverty Point](#). Demander aux élèves de lire chaque série de documents en groupe et de discuter de la façon dont chaque caractéristique a façonné l'identité de Poverty Point. Demander aux élèves de trouver et de noter dans les documents les preuves qui appuient les affirmations sur l'identité de Poverty Point en utilisant leur tableau [Aspects de l'identité de Poverty Point](#). Faire alterner les groupes d'un poste à l'autre.
17. Menez une discussion sur l'héritage culturel, économique, historique et géographique de Poverty Point. Encourager les élèves à utiliser leurs [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves de leur document [Aspects de l'identité de Poverty Point organisateur graphique](#) ainsi que des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :

- a. Comment les archéologues ont-ils connaissance de l'héritage de Poverty Point ?
- b. Selon vous, à quoi étaient destinées les constructions en terre ("earthworks") de Poverty Point ? Quelles preuves vous ont permis d'arriver à cette conclusion ?
- c. Expliquez comment Poverty Point a pu avoir une culture complexe sans pour autant pouvoir cultiver ses propres terres.
- d. Comment la géographie physique de la région a-t-elle affecté Poverty Point ?
- e. En quoi le fleuve Mississippi était-il un aspect important de la vie quotidienne à Poverty Point ?
- f. Comment la géographie physique de Poverty Point a-t-elle affecté sa géographie culturelle ?
- g. Si vous étiez un Amérindien vivant à Poverty Point, comment vous procureriez-vous de la nourriture pour survivre ?
- h. Comment Poverty Point a-t-il façonné l'identité de la Louisiane ?
- i. D'après les informations que vous avez rassemblées sur Poverty Point, expliquez pourquoi les Européens souhaitent coloniser la Louisiane au 17ème siècle.

Localisation de Poverty Point



Ce document du Ministère de la culture, des loisirs et du tourisme de la Louisiane est utilisée avec autorisation. Le texte original est disponible à l'adresse suivante :

<http://www.crt.state.la.us/dataprojects/archaeology/povertypoint/assets/poverty-point-pdf-1.03.pdf>.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Révisé Automne 2019

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

Mystère en Louisiane: Poverty Point – Tableau d’indices

Affirmation : _____

Preuves	Comment ces preuves étayent-elles l’affirmation ?

Mystère en Louisiane: Poverty Point – Tableau d’indices (complété)

Affirmation : Les personnes qui vivaient à Poverty Point étaient bien plus complexes qu'on ne le pensait.

Preuves	Comment ces preuves étayent-elles l’affirmation?
<p>Les Amérindiens de Poverty Point ont construit d’énormes constructions en terre (earthworks) en un temps très court.</p>	<p>Ceci confirme l'affirmation selon laquelle Poverty Point était plus complexe que ce que l'on pensait jusqu'à présent, car la construction de constructions en terre massives en un court laps de temps montre que plus de 1 000 Amérindiens ont travaillé de manière organisée pour construire ces tertres en moins de 90 jours.</p>
<p>Les Amérindiens construisaient d’imposantes constructions en terre et les utilisaient comme lieux de culte.</p>	<p>Ceci confirme l'affirmation selon laquelle Poverty Point était plus complexe qu'on ne le pensait auparavant, car les sociétés complexes ont organisé des religions et construit des temples au centre de leurs civilisations pour le culte.</p>
<p>Poverty Point disposait d'un système de contrôle organisé qui pouvait orchestrer le travail de milliers de citoyens pour construire les terrassements et les bâtiments de la ville.</p>	<p>Ceci confirme l'affirmation selon laquelle Poverty Point était plus complexe qu'on ne le pensait auparavant, car un gouvernement organisé qui maintient l'ordre et le contrôle est nécessaire pour avoir une civilisation avancée.</p>
<p>Poverty Point avait une organisation sociale, une économie, une religion, une politique et une vision du monde uniques.</p>	<p>Ceci confirme l'affirmation selon laquelle Poverty Point était plus complexe qu'on ne le pensait auparavant, car même si ce sont des chasseurs-cueilleurs qui ont construit Poverty Point, ils avaient toutes les qualités nécessaires à l’établissement d’une civilisation complexe.</p>

Origines des villes : Poverty Point – Tableau d’indices

Affirmation : Poverty Point était un important centre de commerce amérindien.

Preuves	Comment ces preuves étayent-elles l’affirmation?

Origines des villes : Poverty Point – Tableau d’indices (complété)

Affirmation : Poverty Point était un important centre de commerce amérindien.

Preuves	Comment ces preuves étayent-elles l’affirmation?
<p>Poverty Point a été construit par une société de chasseurs-cueilleurs.</p>	<p>Ceci prouve que Poverty Point était un centre de commerce, car la seule façon pour les Amérindiens de Poverty Point d'obtenir suffisamment de nourriture pour survivre et prospérer était de faire du commerce avec d'autres Amérindiens.</p>
<p>Les Amérindiens qui ont construit Poverty Point ont installé une grande place au milieu de la ville pour le commerce.</p>	<p>Ceci prouve que Poverty Point était un centre de commerce, car la présence d'une place permettait aux Amérindiens de se rassembler et de commercer entre eux.</p>
<p>Les archéologues ont trouvé du cuivre, du mica et de la stéatite à Poverty Point. Ces matériaux ne se trouvent pas naturellement en Louisiane et proviennent d'endroits situés à des milliers de kilomètres.</p>	<p>Ceci prouve que Poverty Point était un centre de commerce, car ces objets ont été trouvés à Poverty Point et ont été apportés par les commerçants qui descendaient le fleuve Mississippi et ses affluents jusqu'à Poverty Point à des fins de commerce.</p>
<p>Poverty Point était situé sur le fleuve Mississippi.</p>	<p>Ceci prouve que Poverty Point était un centre de commerce, car le transport maritime était le moyen de transport le plus rapide à l'époque. Par conséquent, l'emplacement de Poverty Point était idéal pour un centre de commerce.</p>

Aspects de l'identité de Poverty Point - Tableau

L'identité de Poverty Point : Poverty Point était une civilisation avancée, même si elle a été créée par des chasseurs-cueilleurs.

<i>Caractéristiques culturelles</i>	<i>Caractéristiques économiques</i>	<i>Caractéristiques géographiques/historiques</i>

Aspects de l'identité de Poverty Point - Tableau (complété)

L'identité de Poverty Point : Poverty Point était une civilisation avancée, même si elle a été créée par des chasseurs-cueilleurs.

<i>Caractéristiques culturelles</i>	<i>Caractéristiques économiques</i>	<i>Caractéristiques géographiques/historiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Poverty Point était la capitale culturelle de cette région d'Amérique du Nord. ● Les archéologues pensent que les tertres de Poverty Point ont pu être utilisés pour des cérémonies, car ils ont trouvé des restes de foyers et de poteaux sur les tertres. ● Les archéologues ont trouvé des figurines en forme de personnes qui pouvaient être utilisées pour honorer les ancêtres ou à des fins religieuses. ● Les Amérindiens de la fin de l'ère archaïque étaient des chasseurs-cueilleurs qui ne se sont généralement jamais installés en grands groupes. Poverty Point est une exception à cette règle, car il s'agit d'une ville importante construite durant cette période. ● La construction de Poverty Point a nécessité beaucoup de travail, ce qui indique que des familles y ont probablement vécu pendant des générations. ● Les Amérindiens de Poverty Point portaient des pendentifs ou des ornements, ce qui prouve qu'ils avaient une culture avancée ● Les archéologues ont trouvé des perles de Poverty Point sur d'autres sites amérindiens en Louisiane, ce qui montre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Poverty Point était le centre d'un énorme réseau commercial. ● Poverty Point a été construit autour de nombreuses rivières, mais la crête naturelle sur laquelle il a été construit n'était pas sujette aux inondations. ● Les rivières étaient les principales voies de transport pour les Amérindiens. ● Les archéologues savent que les Amérindiens faisaient du commerce à Poverty Point car ils y ont trouvé des pierres qui ne proviennent pas de Louisiane. ● Ces pierres proviennent de nombreuses régions différentes du centre de l'Amérique du Nord. ● La place au centre de Poverty Point servait probablement de lieu de rencontre pour les affaires. ● Poverty Point avait un quai pour qu'on puisse y amarrer les bateaux et faire du commerce sur la place. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Poverty Point a été construit par les Amérindiens entre 1700 et 1100 A.E.C./Avant J.-C. ● Poverty Point possède les plus grands ouvrages en terre de l'hémisphère occidental. ● Certains archéologues pensent que c'est la première ville d'Amérique du Nord. ● Les Amérindiens de Poverty Point ne cultivaient pas de nourriture et ils n'élevaient pas d'animaux. Ils ont survécu et prospéré en tant que société de chasseurs-cueilleurs. ● Poverty Point était situé près du fleuve Mississippi pour des raisons commerciales. ● Poverty Point a été construit à la fin de l'ère archaïque. ● Poverty Point disposait de ressources alimentaires abondantes en raison de la présence de zones humides, de bois et de rivières à proximité. Les Amérindiens pouvaient également échanger de la nourriture à Poverty Point. ● Les archéologues ont trouvé des ossements de nombreux animaux, dont des cerfs, des poissons, des écureuils et des tortues. Ceci prouve que les habitants de Poverty Point mangeaient une variété d'animaux pour survivre et qu'ils étaient d'habiles

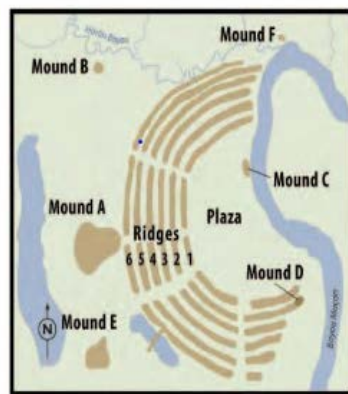
<p>que Poverty Point avait une forte influence culturelle sur les régions environnantes.</p> <ul style="list-style-type: none">• Les archéologues ont retrouvé des pipes en argile et en pierre qui ont probablement été utilisées pour des rituels ou des cérémonies religieuses.• Les archéologues ont trouvé des tessons de poterie, prouvant que les Amérindiens de Poverty Point utilisaient la poterie dans la vie quotidienne.		<p>chasseurs et pêcheurs.</p>
--	--	-------------------------------

Caractéristiques géographiques/historiques

Temps et Lieux

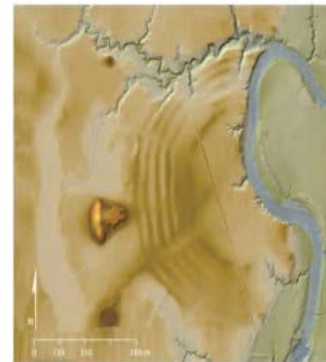
Poverty Point a été construit entre 1700 et 1100 A.E.C./Avant J.-C. Il se passait beaucoup de choses dans le reste du monde à cette époque. La reine Néfertiti et le jeune pharaon Toutankhamon régnaient en Égypte. En Grande-Bretagne s'achevait la construction de Stonehenge. En Chine, la dynastie Shang était florissante. Au Mexique, les Olmèques accédaient au pouvoir. En Inde, le Rig-Veda, le plus ancien des livres sacrés de l'hindouisme, était en cours de rédaction.

En même temps, la plupart des Amérindiens au nord du Mexique vivaient en petites bandes nomades de chasseurs-cueilleurs. Il n'en allait pas de même à Poverty Point. Même si les habitants étaient des chasseurs-cueilleurs, ils vivaient toute l'année dans une grande communauté. Ils construisaient des ouvrages en terre et fabriquaient des outils et des objets décoratifs avec des pierres et des minéraux venus de loin. Les sites voisins, et même plus lointains, de la même période que Poverty Point révèlent une forte influence culturelle de Poverty Point



La carte du site à droite a été créée à l'aide de la technique LIDAR ("laser imaging detection and ranging", détection et estimation de la distance par laser), qui est utilisée pour réaliser des cartes très détaillées. Cette méthode de cartographie, souvent réalisée depuis un avion ou un satellite, utilise des impulsions lumineuses pour mesurer les distances avec une grande précision.

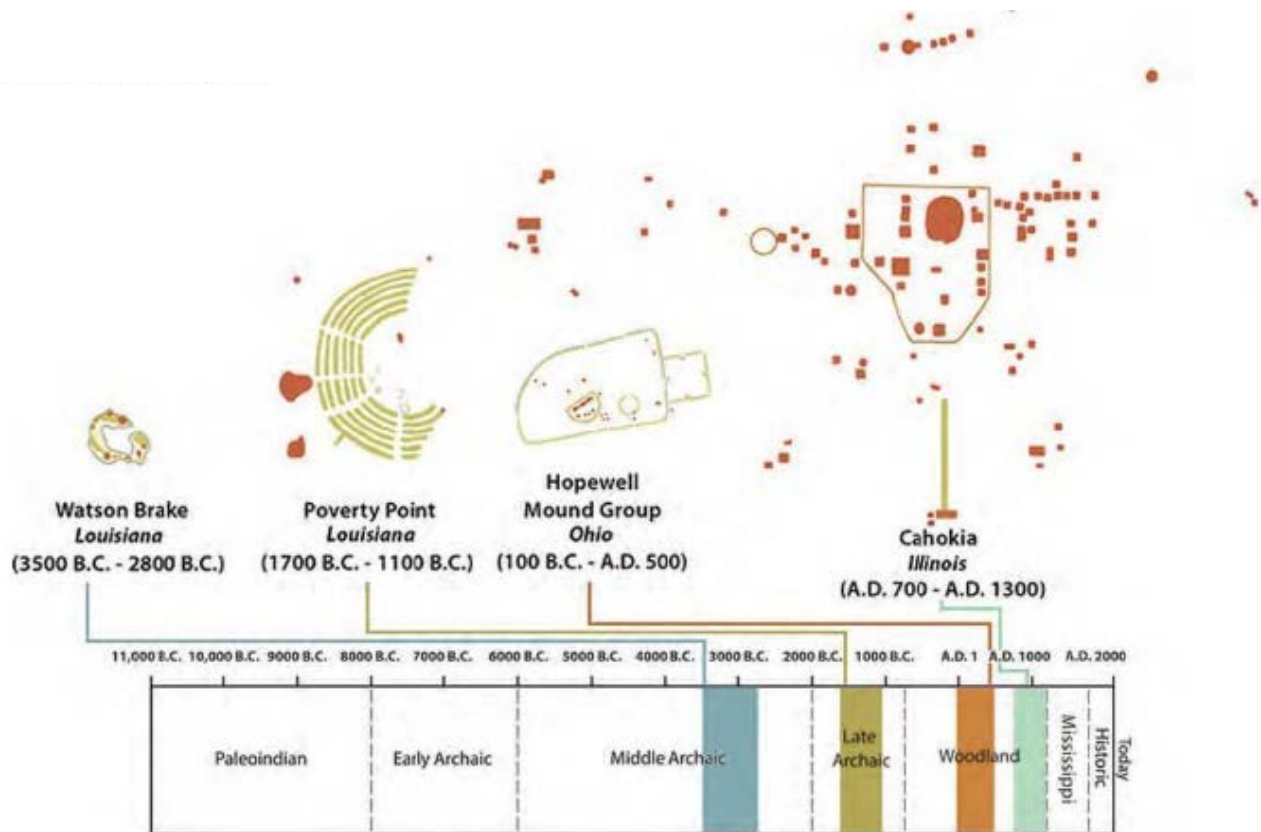
Le site de Poverty point (à gauche), est situé près de Epps, en Louisiane, dans la paroisse de West Carroll. Poverty point était la "capitale culturelle" de la région (à l'extrême gauche). D'autres habitants de la région partageaient la culture de Poverty Point, mais ils vivaient dans des sites plus petits, construisaient de plus petits tertres et avaient moins d'objets élégants.



Les Amérindiens ont construit les premiers tertres du site vers 1700 A.E.C./Avant J.-C., à la fin de l'ère archaïque. C'est le début d'une tradition de construction d'ouvrages en terre sur le site, tradition qui a duré environ 600 ans. Cela représente ce que nous considérons aujourd'hui comme près de 25 générations.

Au cours de cette période, les gens ont déplacé près de 2 millions de mètres cubes de terre pour construire le site. Si on considère qu'un grand camion à benne peut transporter 52 mètres cubes de terre, il aura fallu environ 38 462 chargements de camion à benne pour construire Poverty Point.

Au début, les archéologues n'étaient pas sûrs de la place de Poverty Point dans la préhistoire du sud-est. Maintenant, les archéologues savent que le site est tout simplement extraordinaire pour cette période, à savoir la fin de l'ère archaïque. Le site est la preuve que la construction de tertres dans l'est des États-Unis n'est pas passée d'une structure simple à une structure plus complexe. La frise chronologique ci-dessous montre comment la taille et la conception de Poverty Point se comparent à d'autres sites de tertres importants aux États-Unis. Les formes brunes sont des tertres et les vertes sont des crêtes.



Comme c'est le cas pour tout grand peuplement, les gens se sont probablement installés sur le site pour différentes raisons. Certains sont venus pour échanger des biens et des nouvelles ou pour rencontrer des gens. D'autres étaient attirés par les ressources naturelles du site. D'autres encore sont venus pour créer les tertres et les crêtes du site ou pour prendre part à des cérémonies. La plupart avaient probablement des liens familiaux profonds dans la région.

Quelles que soient leurs raisons, ceux qui ont pris part à la vie du site ont été transformés par le temps qu'ils y ont passé. Ils ont été en contact avec des personnes, des choses et des idées venant de pays lointains. Ils ont également été témoins de ce que les gens pouvaient accomplir lorsqu'ils travaillaient ensemble.

Aujourd'hui, il est facile de voir le site et d'oublier que les gens ont mis plusieurs siècles à le construire. Les gens qui ont construit les premiers tertres du site n'auraient pas pu deviner à quoi ressemblerait le site 600 ans plus tard. Voir les images ci-dessous pour en savoir plus sur la façon dont le site s'est développé.



1. *Le tertre B est l'ouvrage en terre le plus ancien de Poverty Point. Le tertre est même antérieur aux caractéristiques les plus uniques du site, à savoir ses crêtes de terre en forme de C. A cette époque, les gens vivaient dans la zone sur laquelle ils ont ensuite construit les crêtes.*
2. *Les Amérindiens ont construit le tertre E peu après avoir achevé la construction du tertre B. Ils ont aussi commencé à construire les crêtes du site. Dans la partie nord-est de la place, ont commencé à utiliser l'espace où ils allaient bientôt construire le tertre C.*
3. *A l'époque où les gens ont construit le tertre C, le commerce et les cérémonies sur le site étaient déjà bien en cours. L'entretien du site devait être une tâche continue.*



4. *Les Amérindiens ont construit le tertre A vers l'an 1350 A.E.C./Avant J.-C. en trois étapes. Le tertre A était le plus grand des trois tertres, nécessitant des millions de paniers de terre pour sa construction.*
5. *Les Amérindiens ont construit le tertre F vers l'an 1200 A.E.C./Avant J.-C. C'est le dernier tertre qui a été construit sur le site au cours de la fin de l'ère archaïque.*
6. *Les Amérindiens ont construit le tertre D vers l'an 700 A.E.C./Avant J.-C. Cela faisait presque 2000 ans que le dernier tertre avait été construit sur le site. Les gens qui ont construit le tertre D étaient probablement les descendants des premiers constructeurs d'ouvrages en terre.*

La nourriture

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

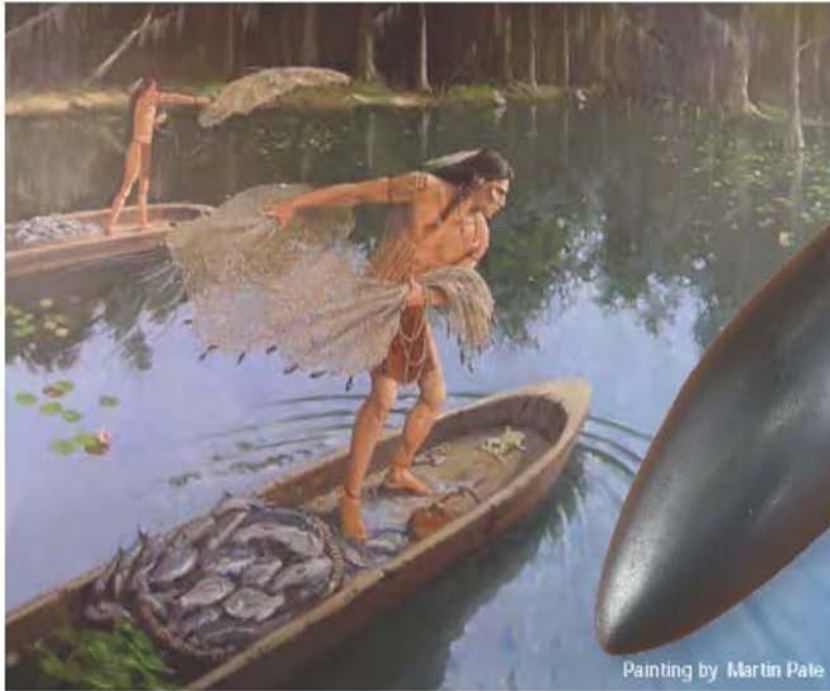
Révisé Automne 2019

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

Une des raisons pour lesquelles les gens ont construit le site à cet endroit-là est que la nourriture y était très abondante. Des zones humides naturelles, des prairies, des bois et des rivières entourent le site. Ces régions offraient aux populations une alimentation riche et variée.

Les archéologues ont trouvé des morceaux carbonisés de différents types d'aliments végétaux sur le site. Les gens récoltaient, entre autres, des kakis, des papayes, des raisins muscadines et des noix comme les noix de pécan et les noix. Ils utilisaient probablement aussi plusieurs sortes d'herbes différentes.

Les sols de poverty Point ne préservent pas bien les os. Par conséquent, les archéologues n'ont pas trouvé beaucoup d'ossements d'animaux sur le site. Ceux qu'ils ont trouvés montrent que les gens mangeaient du cerf et beaucoup de petits animaux tels que des poissons, des écureuils et des tortues. Dans l'ensemble, les chercheurs ont trouvé plus d'arêtes de poisson sur le site que tout autre type d'os. Il est probable que les os aient été utilisés pour la fabrication d'outils, mais les archéologues n'en ont trouvé que quelques-uns.



Painting by Martin Pate



Des fils à plomb, des poids en pierre en forme de goutte d'eau trouvés sur le site ont sans doute été un important matériel de pêche. Les gens les ont peut-être utilisés comme poids sur les filets de pêche. La pêche au filet permettait même à de petits groupes de capturer beaucoup de poissons.

Ce texte du Ministère de la culture, des loisirs et du tourisme de la Louisiane est utilisé avec autorisation. Le texte original est disponible à <http://www.crt.state.la.us/dataprojects/archaeology/povertypoint/assets/poverty-point-pdf-1.03.pdf>.

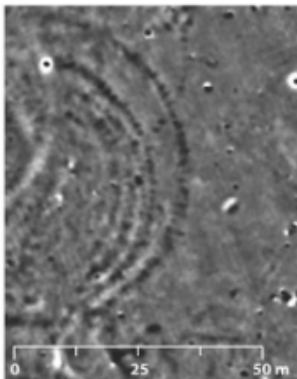
Caractéristiques culturelles de Poverty Point

Vie cérémonielle

Les archéologues savent que des gens vivaient sur le site, mais avait-il aussi un usage cérémoniel ? Les tertres, la place et les crêtes du site offrent aux chercheurs des indices sur la vie cérémonielle à Poverty Point.

Beaucoup de gens supposent que les tertres étaient utilisés pour les enterrements, mais ce n'est pas vrai. Les archéologues n'ont pas trouvé de tombes préhistoriques sur le site. Ce qu'ils ont trouvé dans certains des tertres sont les restes de foyers et des trous probablement laissés par des poteaux. Il s'agit peut-être de vestiges de bâtiments ou de cérémonies qui se déroulaient sur les tertres.

Parfois, les indices peuvent être là où on les attend le moins. Bien qu'elle soit plate et régulière, la place offre l'une des meilleures vues sur la vie cérémonielle du site. Ici, sous la surface de la place, il y a des centaines de grands trous laissés par des poteaux. Les Amérindiens plaçaient autrefois des poteaux en grands cercles sur la place, certains cercles mesurant plus de 70 mètres de large. Certains de ces poteaux avaient un diamètre de plus de 60 centimètres.



De nombreux éléments en forme d'anneau (ci-contre, au dessus) que les archéologues ont trouvés sur la place semblent se chevaucher. cela pourrait signifier que les poteaux n'étaient pas destinés à être permanents. semblent avoir arraché les vieux poteaux du sol plutôt que de les laisser pourrir sur place.

Les archéologues n'ont pas trouvé d'objets sur le site qui étaient manifestement utilisés uniquement pour des cérémonies. Pourtant, ils ont eu du mal à interpréter certaines des choses qu'ils ont trouvées, et une utilisation cérémoniale n'est pas à exclure. le meilleur exemple de ceci est peut-être les petites figurines en argile que les archéologues ont trouvées sur le site, principalement sur les crêtes de terre.

Les figurines présentent une gamme de formes corporelles. Certaines ressemblent à des femmes enceintes assises et d'autres sont minces. La plupart des figurines étaient fabriquées sans bras ni jambes, et il manque la tête à la majorité d'entre elles. Les archéologues ont trouvé des têtes d'argile autour du site, mais le nombre de corps est bien plus important.



Les figurines de Poverty Point pourraient être des statues d'ancêtres, des charmes magiques ou même des jouets. pourquoi est-il si difficile de dire ce que les figurines sont censées être Les archéologues s'appuient largement sur les modèles et le contexte pour comprendre le passé. Les figurines se présentent sous différentes formes et elles n'ont pas été trouvées avec d'autres objets qui donnent Les gens des indices sur leur utilisation, ce qui rend difficile le travail d'interprétation des archéologues.

Un nouveau mode de vie

Les personnes vivant sur le site pouvaient probablement se procurer presque tout ce dont elles avaient besoin, y compris les nouvelles, grâce au commerce. En fait, il y avait certaines choses que le site offrait et qu'on ne pouvait trouver nulle part ailleurs pendant cette période. C'est parce que l'échelle de Poverty point était inégalée à l'époque.

A la fin de l'ère archaïque, la plupart des gens vivaient en petits groupes. Ces gens connaissaient sûrement très bien les membres de leur groupe. Ce n'était pas tout à fait le cas à Poverty Point. À son apogée, des centaines de personnes vivaient sur le site, peut-être plus. Poverty Point n'était pas seulement une grande zone de peuplement, c'était un nouveau type de communauté. Les gens qui vivaient et travaillaient à Poverty Point avaient le sentiment d'appartenir à quelque chose de plus grand qu'eux.

La quantité de travail nécessaire pour construire le site est difficile à imaginer. Il est encore plus difficile d'imaginer le genre de dévouement, d'une génération à l'autre, qui a fait du site la merveille qu'il est aujourd'hui. Ce dévouement fait partie de ce qui rend Poverty Point unique en son genre.



Pour certains, le site était une destination ; pour d'autres, un chez soi. Certaines familles ont probablement vécu là pendant des générations. Il est logique que ces familles aient eu un lien particulier avec les ouvrages en terre. Pourtant, il n'y a aucune preuve que des personnes ou des familles aient été privilégiées. Au contraire, les gens semblent avoir vécu les uns avec les autres sur un pied d'égalité. La vie à Poverty Point était un effort collectif qui a sûrement changé les gens qui y vivaient autant que la terre elle-même.

Au tour du globe, les anthropologues (c'est-à-dire, les gens qui étudient la culture humaine) ont étudié les façons dont les gens font du commerce et échangent des objets. Ce qu'ils ont appris est que le commerce est plus qu'un simple moyen pour les gens d'obtenir des articles nécessaires. Le commerce et les échanges contribuent également à façonner les relations sociales des gens. De même, les cérémonies et les projets de construction collective forment et renouvellent les liens sociaux entre les personnes.



Artefacts

Les archéologues ont une façon intéressante de voir le monde. Lorsqu'ils voient un bol, une perle ou une pointe de lance en pierre, ils ne voient pas seulement un objet, ils voient un morceau d'histoire et les choix que les gens ont faits. Les choses qu'ils trouvent sont les données avec lesquelles ils travaillent pour en savoir plus sur les gens du passé. Jetez un coup d'œil à certaines des choses que l'on trouve à Poverty Point, des choses fabriquées dans un but précis, avec savoir-faire et peut-être même avec affection.



Les chasseurs attachaient des poids au manche de leurs atlatls. Les poids permettaient de transférer la force du mouvement de lancement aux javelots en vol. Cela permettait aux chasseurs d'attaquer le gibier de plus loin et avec plus de puissance.



Poids d'atlatl et pendentifs

L'atlatl, ou lanceur de javelots, est un outil ancien qui donnait aux javelots lancés plus de puissance et de vitesse. Un chasseur tenait un atlatl en forme d'énorme aiguille à crochet dans sa main au moment du lancer. Il insérait l'extrémité crochue dans une douille peu profonde. Ensuite, il lançait le javelot en direction de la cible avec un mouvement fluide et glissant, tandis que l'atlatl restait dans sa main. Donner du poids à l'atlatl permettait d'en faire un outil efficace. Les Amérindiens fabriquaient des poids d'atlatl dans de nombreuses formes et tailles.

Les archéologues ont également trouvé de nombreux objets en pierre plats et oblongs, qu'ils appellent gorgerins (pendentifs). Les gorgerins sont des objets d'art ornementaux ou portables. Ils étaient eux aussi de formes et de dimensions très diverses.



Il est quelquefois difficile de dire si un objet est un poids d'atlatl ou un gorgerin. Les deux peuvent être simples ou décorés et joliment finis. Ils peuvent tous deux être percés de trous pour être attachés ou réparés, pour relier ceux qui sont endommagés et les garder intacts.

Perles et pendentifs

Les archéologues ont trouvé beaucoup de sortes de perles et de pendentifs sur le site. Certains sont faits d'argile et d'autres de roche ou de cuivre qui viennent de loin. Des perles de même type ont été trouvées sur d'autres sites en Louisiane, ce qui suggère, sinon un contact avec les habitants de Poverty Point, du moins une forte influence culturelle du site.



Les perles trouvées à Poverty Point étaient peut-être décoratives, mais peu d'entre elles portent de vraies décorations. La perle sur la photo ci-contre a un petit oiseau gravé sur elle. Des formes d'oiseaux apparaissent sur plusieurs artefacts de Poverty Point. Étant donné le grand nombre de différentes sortes d'oiseaux qui habitent la Louisiane, en saison et toute l'année, cela n'est peut-être pas surprenant. Aujourd'hui encore, des personnes du monde entier visitent l'État pour ses opportunités inégalées d'observation des oiseaux !

Les perles et les objets en argile ne sont pas à l'échelle.



Objets décoratifs en argile

Ces objets en argile (ci-dessous) existent en plusieurs dimensions et formes, notamment en forme de cube, de tonneau ou de sphère. Bien qu'ils soient similaires aux PPO, ils sont plus petits, décorés et ne se trouvent généralement pas dans les fosses de cuisson. Les gens y imprimaient ou découpaient souvent des anneaux ou des rainures. Ils font partie des artefacts les plus beaux et les plus inhabituels trouvés sur le site et pourraient avoir été fabriqués comme objets d'art.



Figurines

Les archéologues ont trouvé plus de 100 petites figurines en argile à Poverty Point. La plupart ressemblent à des femmes, et certaines ont été conçues pour ressembler à des femmes enceintes. Certaines ont des détails très fins, comme des coiffures, des bandeaux ou des ceintures. Certains visages ont même l'air de sourire. Souvent, les figurines n'ont pas de tête, mais il est difficile de savoir si elles ont été fabriquées sans tête.



La plupart des figurines ont été trouvées sur les crêtes du site. c'est la zone où les gens ont probablement vécu. Dans le monde entier, les figurines féminines sont courantes. Si certains pensent qu'il s'agissait de symboles de fertilité ou de rituels de guérison, les figurines pouvaient également ressembler à des ancêtres ou à des êtres chers, voire être des jouets pour enfants.

Objets en terre cuite

Les archéologues trouvent parfois des mottes de terre cuite appelées torchis (moitié gauche de l'image à droite), qui révèlent comment les gens construisaient leurs maisons. Le torchis est la boue que les gens appliquaient contre une structure de bâtons tressés pour construire les murs d'une maison. Le fait de recouvrir le clayonnage avec de la boue lui donnait plus de soutien et d'isolation. Si la structure prenait feu, le torchis était brûlé mais conservait l'empreinte du tissage - et parfois même les empreintes de paumes de mains humaines !

D'autres morceaux de terre cuite portent les marques des paniers dans lesquels ils ont été transportés (moitié droite de l'image ci-dessous). Si l'argile qui avait été pressée contre un panier était cuite, la marque du panier était préservée. Si on observe les motifs qui ont subsisté, il est facile de voir que les gens tressaient des bandes de canne pour fabriquer des paniers solides. En moyenne, les paniers pouvaient contenir environ 15 kg de terre.



Microlithes

Beaucoup de pierres près de Poverty sont de petits galets. Ces pierres étaient utilisées pour faire des microlithes, qui sont de minuscules outils en pierre. Avec la bonne technique, on pouvait obtenir beaucoup de ces outils à partir d'un seul petit caillou.

Les archéologues désignent certains microlithes par des noms plus spécifiques, tels que perforateur ou lame, en fonction de la forme des outils ou de la façon dont les gens les utilisaient. Les lames sont des microlithes longs et fins que les gens utilisaient pour couper, percer et gratter. Certaines des lames sont devenues de minuscules outils en forme de clé appelés perforateurs, mais on ne sait pas si elles ont été volontaires formées de la sorte ou si elles ont acquis cette forme à travers l'usage.

Les Amérindiens utilisaient probablement des microlithes pour la préparation de la nourriture, la fabrication d'autres outils en os ou en bois et la gravure d'objets décorés. Si les gens fabriquaient réellement des textiles à Poverty Point, alors les microlithes auraient également été de bons outils pour retirer les fibres des plantes. Les microlithes étaient les couteaux suisses de leur époque !



Pendentifs en forme de hibou

L'un des types d'artefacts les plus inhabituels que les chercheurs ont trouvé sur le site est le pendentif en jaspe rouge représentant une "à ventre dodu". Ces pendentifs en pierre moulue sont très rares. En fait, moins de 30 ont été trouvés, principalement sur d'autres sites et certains aussi loin que l'est de la Floride. Pourtant, les archéologues considèrent que ces pendentifs sont un type d'artefact classique de Poverty Point.



Pipes

Les archéologues ont trouvé des pipes tubulaires en argile et en pierre sur le site. Les pipes de ce genre ont probablement été fumées lors d'événements spéciaux, comme des rituels ou des cérémonies. Ou alors, des chamans ou des prêtres les utilisaient comme "tubes de succion" pour aspirer les maladies, les objets ou les mauvais esprits hors des gens. Longtemps après Poverty Point, les Amérindiens fumaient parfois des pipes pour déclarer la paix ou la guerre et pour honorer d'autres chefs de tribu. On ne sait pas exactement jusqu'à quand remontent ces pratiques.



Fils à plomb

Ces poids en forme de larme (à droite) variaient en taille, certains mesurant plus de 10 cm. Ils étaient souvent fabriqués à partir de pierres riches en fer trouvées dans les montagnes Ouachita de l'Arkansas. Il y a de fortes chances que les gens utilisaient des plombs comme poids pour les filets de pêche. La pêche au filet devait leur procurer beaucoup de nourriture en échange de très peu de temps et d'efforts. Il est également possible que les gens aient utilisé ces poids comme poids de métier à tisser pour fabriquer des textiles. Ces textiles étaient sans doute tissés à partir de fibres de plantes sauvages. Les archéologues ont trouvé de rares textiles datant de la fin de l'ère archaïque à Avery Island, dans le sud de la Louisiane. Toutefois, ils n'en ont encore trouvé aucun à Poverty Point. Ceci peut être dû au fait que les textiles ne se conservent tout simplement pas bien.



Poterie

Les habitants de Poverty Point ont été parmi les premiers à utiliser de la poterie. Certains des morceaux, ou tessons, de pots et de bols trouvés sur le site sont similaires à ceux que les archéologues ont trouvés sur la côte du Golfe de Floride et dans la vallée de la rivière Tennessee. Les habitants de Poverty Point ont probablement échangé des biens contre ces céramiques.

Les Amérindiens faisaient aussi de la poterie à Poverty Point. Cette poterie était la plus ancienne fabriquée dans la vallée du Mississippi inférieur. La poterie de Poverty Point était de conception simple et ne contenait souvent aucun matériau mélangé à l'argile. Certaines poteries contenaient des fibres végétales mélangées à l'argile pour éviter les fissures pendant la cuisson. La mousse espagnole, qui pousse sur certains des arbres autour du site, était utilisée de cette façon. La cuisson est le processus qui consiste à placer les pots dans ou près d'un feu pour les durcir.

Même si les habitants de Poverty Point faisaient de la poterie, ils avaient tendance à utiliser des récipients en pierre plutôt qu'en argile cuite.



Objets de Poverty Point (OPP)

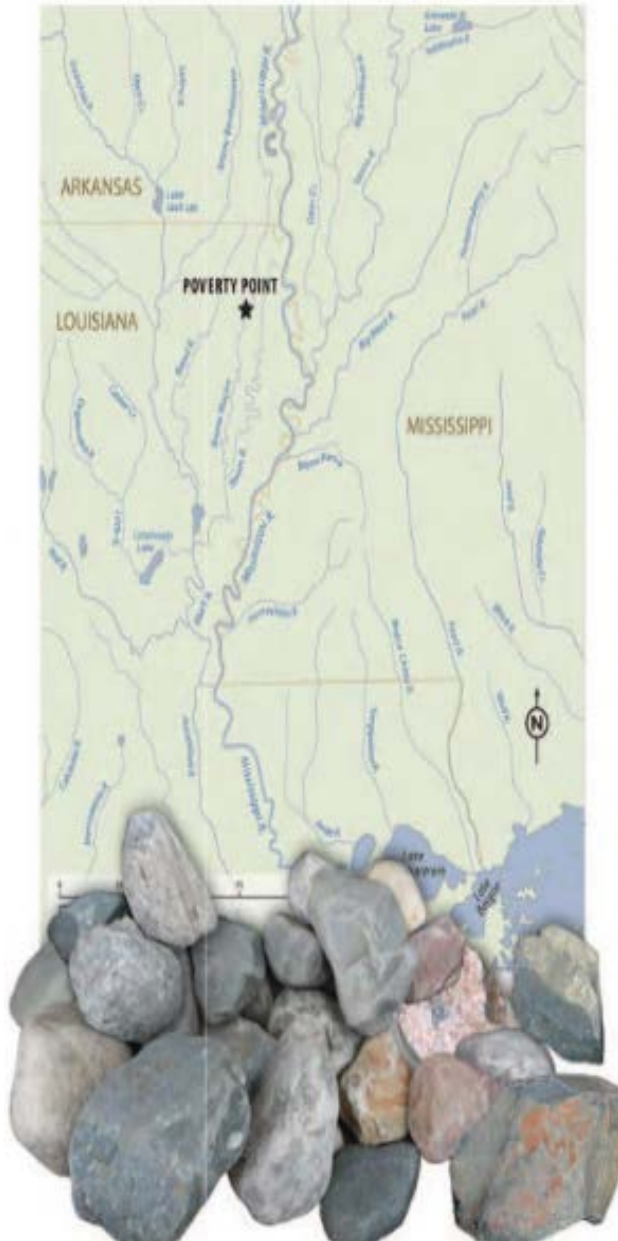
Les objets de Poverty Point (OPP) étaient des céramiques cuites qui étaient utilisées à la place des pierres de cuisson. Les gens les fabriquaient à partir de la terre fine trouvée sur le site et la plupart étaient assez petits pour tenir dans la paume de la main. Il existe des preuves suggérant que le nombre, la dimension et la forme des OPP déterminaient la chaleur que pouvait atteindre un four en terre (voir ci-dessous) et la durée pendant laquelle il pouvait rester chaud.

On a trouvé plus d'OPP sur le site que tout autre type d'artefact culturel. Ce grand nombre d'OPP suggère que les gens cuisinaient beaucoup. S'ils cuisinaient beaucoup, c'est probablement parce qu'ils avaient accès à beaucoup de nourriture. Les environnements riches en ressources à proximité leur auraient permis de trouver facilement de la nourriture. Les gens n'ont probablement pas souffert de la faim. Et puis, peut-être qu'ils étaient aussi de bons hôtes. Après tout, le site a probablement reçu beaucoup de visiteurs au cours des siècles.

Ce document du Ministère de la culture, des loisirs et du tourisme de la Louisiane est utilisé avec autorisation. Le texte original est disponible à l'adresse suivante :

<http://www.crt.state.la.us/dataprojects/archaeology/povertypoint/assets/poverty-point-pdf-1.03.pdf>.

Caractéristiques économiques de Poverty Point



Commerce et voyages

Poverty point était au coeur d'un énorme réseau d'échanges. Cela était dû en grande partie à son emplacement. Les Amérindiens ont construit le site sur la crête de Macon, dans le nord-est de la Louisiane. Cette crête, qui est naturellement élevée, est entourée de nombreux cours d'eau. Le plus grand d'entre eux est le puissant fleuve Mississippi. Directement le long de l'arête orientale du site coulent les eaux du Bayou Macon.

Compte tenu du risque d'inondation, il peut sembler insensé d'avoir construit le site à proximité d'autant de cours d'eau. En réalité, l'élévation de Macon Ridge gardait le site à l'abri des inondations. De plus, les rivières étaient les autoroutes du monde précolombien. On les utilisait pour commercer, voyager et partager des nouvelles.

Le seul inconvénient majeur de la vie à Poverty Point était qu'il n'y avait pas de rochers près du site. C'était sûrement un problème pour des gens dépendant d'outils en pierre. Sans le commerce ou les voyages, les habitants de Poverty Point n'auraient pas été en mesure de fabriquer les objets dont ils avaient besoin pour survivre.

Les archéologues ne savent pas vraiment comment des objets tels que des pierres sont arrivés sur le site. Les gens apportaient des objets sur le site pour les échanger ou allaient les chercher sur le site. Ils faisaient peut-être les deux. Quoi qu'il en soit, Poverty Point a probablement reçu plus de 70 tonnes de roches et de minéraux. Ces matériaux provenaient d'aussi loin au nord que l'Iowa et d'aussi loin à l'est que les Appalaches.

Beaucoup de cours d'eau entourent Poverty Point. Cela rendait probablement le commerce assez facile pour les habitants de Poverty Point. Les cours d'eau leur permettaient de transporter des objets, en particulier des objets lourds tels que des rochers plus rapidement par l'eau plutôt que par voie terrestre. Les gens utilisaient des pirogues pour voyager et transporter leurs biens le long de ces voies navigables.

Les gens ont utilisé une partie de la roche obtenue par le commerce pour faire des pointes de lance en pierre. Ils utilisaient également des pierres et des minéraux pour fabriquer des objets décoratifs, comme les objets que l'on voit ci-dessous, fabriqués à partir d'un minerai de plomb appelé galène. Ils fabriquaient des outils, tels que les très petits outils appelés microlithes, à partir de pierres trouvées plus près de chez eux. Les bols en stéatite, cependant, étaient fabriqués ailleurs avant d'arriver sur le site. Ils étaient taillés dans les carrières de Géorgie et d'Alabama avant d'être expédiés.

À cette époque, beaucoup de gens utilisaient des pierres pour cuisiner. Ils chauffaient ces pierres dans un feu et ensuite les utilisaient comme source de chaleur dans des fours en terre. En l'absence de pierres, les habitants de Poverty Point ont dû trouver d'autres façons de cuisiner leurs aliments. Une solution à ce problème se trouvait juste sous leurs pieds.

Les gens ont utilisé le sol de Macon Ridge pour fabriquer les artefacts les plus courants du site, les objets de Poverty Point (OPP). Ils utilisaient ces boules de boue cuite pour la cuisson dans des fours en terre. Les chercheurs ont trouvé des OPP aussi loin que la côte atlantique de la Floride et dans tout le sud-est du pays. Les archéologues ont remonté la trace du sol utilisé pour fabriquer certains de ces OPP lointains directement jusqu'à Macon Ridge. Ces objets ont sans doute été obtenus au cours d'échanges ou de visites du site.



*Pendentif, bouton
et cube. aalène*



*Pointe de projectile ;
silex gris du nord*



*Préforme de tablette
chert de pickwick*



*Pointe de projectile
chert de Mill Creek*



*Poids d'Atlatl ;
Grès de Catahoula*



*Poids d'Atlatl ;
stéatite (pierre à savon)*



*Pointe de projectile ;
quartzite de Tallahata*



*Microlithe ;
gravier de citronnelle*



*Fil à plomb
Magnétite (aimant naturel)*

Les matières premières utilisées pour fabriquer de nombreux artefacts trouvés à Poverty Point venaient de très loin. La carte ci-dessus montre d'où provenaient certaines d'entre elles.

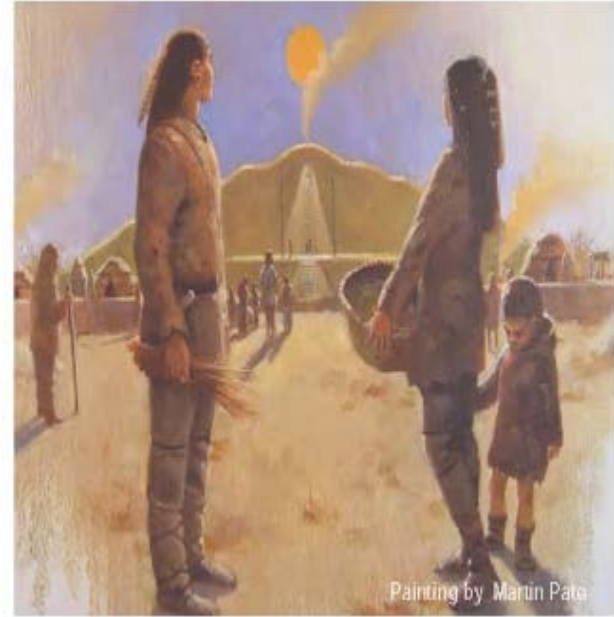
La place

Même si cela n'en a pas l'air, les gens ont construit la place de 17 hectares du site à la main, tout comme les tertres et les crêtes. La construction de la place a commencé à peu près en même temps que celle des crêtes du site, ou peut-être seulement un peu plus tard. L'entretien de la place nécessitait beaucoup de soins. Les habitants comblaient régulièrement les points bas et essayaient d'empêcher les ravines (tranchées formées par l'érosion) de s'étendre avant qu'elles ne deviennent trop importantes.

Les caractéristiques les plus frappantes de la place se trouvent maintenant sous la surface. Des trous remplis de terre sont cachés sous le sol, là où se trouvaient des centaines de poteaux en bois. Certains de ces trous ont une largeur de plus de 60 centimètres et leur base se trouve à trois mètres sous le niveau du sol actuel. Le nombre et la proximité des trous suggèrent que les gens réinstallaient souvent les poteaux. Les poteaux formaient des cercles d'un diamètre pouvant atteindre 65 mètres et pouvaient mesurer 6 mètres de haut.

(Ci-dessous) Aujourd'hui, les cylindres blancs de la place donnent aux visiteurs du site une idée de la taille de certains des cercles de poteaux.

(Ci-dessous) la place, grand ouverte, offre une vue imprenable sur le site, ce qui en faisait probablement un lieu de rencontre idéal.



Le quai

Le coin sud-est de la place descend vers le Bayou Macon. Les archéologues appellent cette pente douce le quai. Le quai permettait probablement aux gens de rejoindre facilement le site depuis le bayou. C'était important car le bayou était utilisé pour le commerce, les voyages et la pêche. La partie supérieure du quai a été élevée à l'endroit où il croise la place. Les invités qui montaient la pente ne pouvaient pas voir le site avant d'avoir atteint le sommet du quai. Ensuite, ces visiteurs pouvaient voir Poverty Point dans son intégralité. La vue laissait sûrement les voyageurs en admiration devant le site.



*(À droite) Le bayou Macon, vu du sommet de la pente
(Ci-dessous) La légère élévation du quai est clairement visible du ciel.*



Ce document du Ministère de la culture, des loisirs et du tourisme de la Louisiane est utilisée avec autorisation. Le texte original est disponible à l'adresse suivante: <http://www.crt.state.la.us/dataprojects/archaeology/povertypoint/assets/poverty-point-pdf-1.03.pdf>.

Sujet deux : L'exploration européenne et le peuplement (8.1.1, 8.1.2, 8.2.2, 8.2.3, 8.2.4, 8.2.5, 8.3.3, 8.4.1, 8.4.2, 8.7.1, 8.10.4)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves étudient l'exploration, le peuplement et la colonisation de la Louisiane et examinent l'héritage laissé par la colonisation européenne.

Durée suggérée de la séquence : 25 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Exploration de la Louisiane](#)
- [Comparaison entre la Louisiane française et la Louisiane espagnole](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Pourquoi La Salle a-t-il revendiqué le fleuve Mississippi pour la France et a-t-il nommé son bassin Louisiane ?
- Pourquoi la ville de la Nouvelle-Orléans a-t-elle été construite le long du fleuve Mississippi ?
- Quelles ont été les causes et les effets de la guerre de la Conquête sur la Louisiane ?

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

- Les élèves travaillent à l'exploration de divers documents qui évoquent La Salle revendiquant la Louisiane pour la France et ils participent à des discussions en classe. Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour vérifier quelles sont les contributions des élèves à la discussion et utiliser ces informations pour noter les élèves.
- Les élèves écrivent une réponse pour expliquer les contributions et l'héritage de l'exploration française en Louisiane. Notez la réponse écrite à l'aide de la grille d'évaluation [examen LEAP en Sciences Sociales](#).
- Les élèves analysent le Code Noir rédigé en 1724 et participent à des discussions en classe sur les objectifs de ce texte de lois. Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour vérifier quelles sont les contributions des élèves à la discussion et utiliser ces informations pour noter les élèves.
- Les élèves utilisent leur document intitulé "[Causes et résultats de la guerre de la Conquête](#)" et d'autres documents de cette leçon et participent à des discussions en classe sur les effets de la guerre de la Conquête sur la Louisiane. Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour vérifier quelles sont les contributions des élèves à la discussion et utiliser ces informations pour noter les élèves.
- Les élèves complètent un [Tableau en T](#) pour comparer la Louisiane coloniale française avec la Louisiane coloniale espagnole.
- Les élèves rédigent une réponse à la question : Pourquoi l'Espagne a-t-elle pu aider la Louisiane à développer une économie plus prospère et plus stable que celle de la France ? Notez la réponse écrite à l'aide de la grille d'évaluation [examen LEAP en Sciences Sociales](#).
- Les élèves rédigent et présentent un exposé sur les différents groupes ethniques de Louisiane et sur la manière dont leur culture a été affectée par la géographie physique de la Louisiane. Rassemblez les présentations écrites des élèves et notez-les à l'aide de la [grille d'évaluation des présentations multimédias](#).

Grade 8 : Fiche pédagogique : L'exploration de la Louisiane

Unité un : Les époques précoloniale et coloniale, Sujet 2 : L'exploration et la colonisation européennes

Objectif de la séquence: Les élèves étudient l'exploration, le peuplement et la colonisation de la Louisiane.

Durée suggérée : 10 séances

Matériel : Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane [vierge](#) et [complété](#), [De Soto sur les rives du Mississippi](#), [Analyse de photographies et de tirages](#), [Début de l'exploration de la Louisiane](#), [René-Robert Cavalier, sieur de La Salle](#), [La Louisiane coloniale française](#), Archives nationales : Analyser une photographie [vierge](#) et [complété](#), [Rene-Robert Cavalier, Sieur de La Salle, prise de possession de la Louisiane et du fleuve Mississippi](#), [Journal de Jacques de la Metairie, notaire du voyage de La Salle, 1682](#), [L'Amérique du Nord en 1748](#), [Jean-Baptiste Le Moyne, Sieur de Bienville](#), [Carte ancienne de la Nouvelle-Orléans \(1728\)](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Maintenant que vous avez découvert le plus grand établissement amérindien en Louisiane et évalué la complexité des sociétés précoloniales, votre prochaine tâche consistera à acquérir des connaissances sur l'héritage de l'exploration européenne dans notre État."
2. Mener une brève discussion au cours de laquelle les élèves établissent un lien entre leur compréhension de la géographie physique et l'emplacement de la première région colonisée par les explorateurs européens. Au fur et à mesure que les élèves expliquent le lien, noter leurs réponses sur une feuille de papier. Garder la feuille de papier dans la classe tout au long de cette tâche pédagogique afin que les élèves puissent voir que leurs liens sont corrects. Questions possibles :
 - a. Quelle caractéristique physique de la Louisiane rendait la Louisiane attrayante pour la colonisation européenne ?
 - b. Quelle caractéristique physique de la Louisiane a permis aux Européens d'accéder à l'intérieur de l'Amérique du Nord ?
 - c. Pourquoi les explorateurs européens ont-ils été attirés par la Louisiane ? Donnez une raison économique et une raison militaire.
3. Dire : "Maintenant que nous avons examiné l'impact de la géographie physique sur le peuplement, nous pouvons faire des recherches sur le peuplement et la colonisation de la Louisiane. À la fin de la tâche, vous pourrez revenir en arrière et voir si vos prédictions étaient exactes."
4. Donner à chaque élève une copie de la [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#).
5. Dire : "Au fur et à mesure que nous analyserons les documents, vous remplirez la chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane avec des événements importants. Commençons par la première expédition européenne à avoir mis le pied dans ce que nous appelons aujourd'hui la Louisiane, celle menée par Hernando De Soto."
6. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
7. Projeter ou donner à chaque groupe accès à "[De Soto sur les rives du Mississippi](#)," d'Augustus Robin.
8. Expliquer que la gravure représente De Soto en tant que premier Européen à atteindre le fleuve Mississippi.

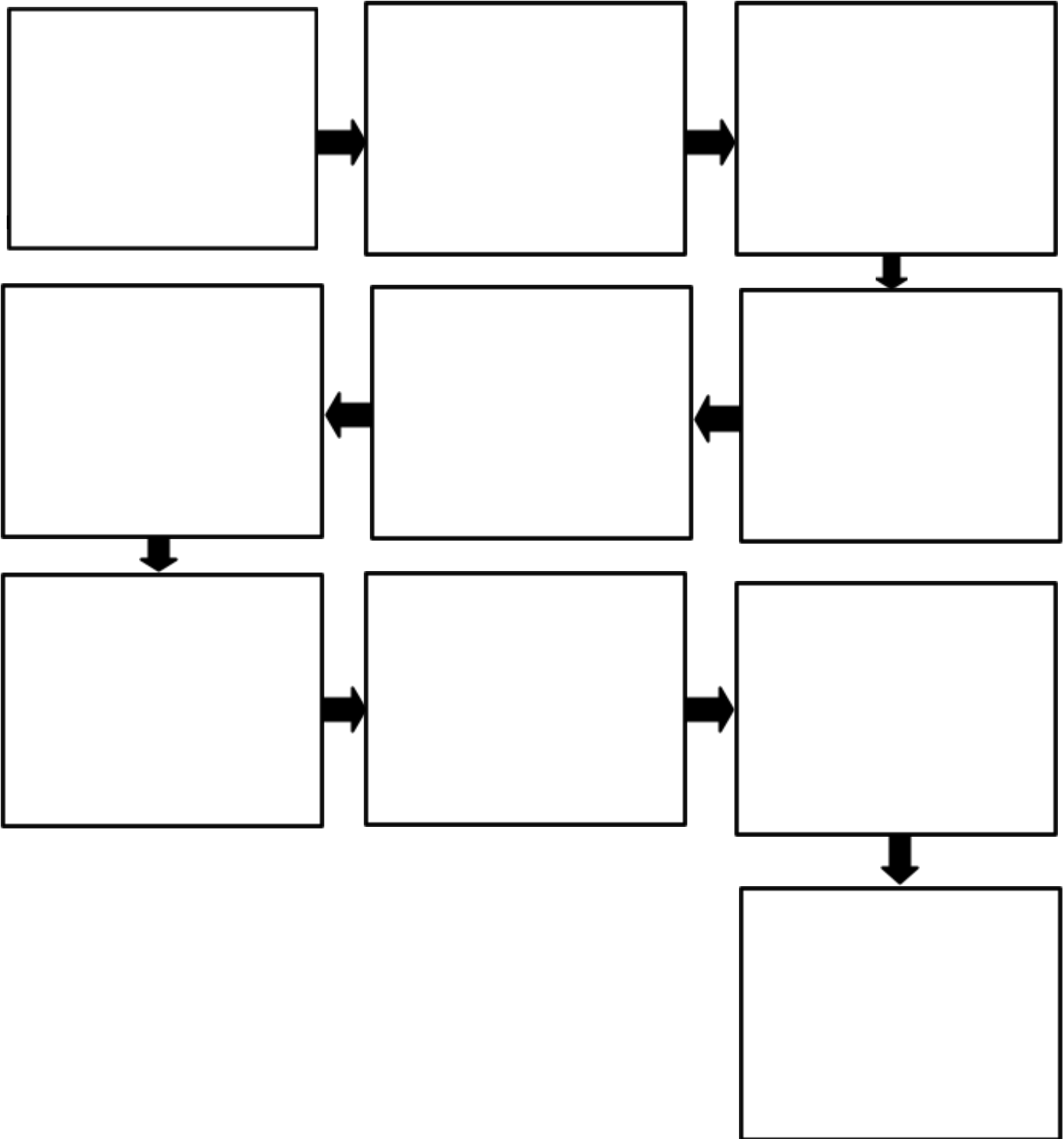
9. Leur demander d'examiner chaque carte dans leurs petits groupes. Au besoin, fournir aux élèves des questions semblables aux questions d'observation du document "[Analyse des photographies & tirages de la Library of Congress](#)"; demander à chaque groupe d'écrire ce qu'il observe sur la gravure. Cela devrait inclure :
 - a. Qui sont les différentes personnes représentées sur la gravure ?
 - b. Que font les gens dans cette gravure ?
 - c. Quels sont les objets représentés sur la gravure ?
 - d. Décrivez la géographie physique de la gravure.
10. Demander aux élèves de réfléchir au tableau. Questions auxquelles ils peuvent répondre :
 - a. Que font les personnes à l'arrière-plan dans la gravure ? Qu'est-ce que cela vous apprend sur les explorateurs européens ?
 - b. Comment De Soto est-il représenté dans cette gravure ? Quelle conclusion peut-on tirer de cette gravure sur De Soto ?
 - c. Comment les Amérindiens sont-ils représentés dans la gravure ? Quelle conclusion peut-on tirer à propos des relations entre les Amérindiens et les Européens à cette époque ?
11. Demander aux élèves de créer des questions qu'ils aimeraient approfondir à propos de la gravure.
12. Leur demander de discuter de leurs questions dans leur groupe pour voir s'ils peuvent répondre aux questions des membres de leur groupe.
13. Fournir aux élèves l'accès au document "[Le début de l'exploration de la Louisiane](#)" de Michael T. Pasquier, extrait de 64Parishes.org.
14. Demander aux élèves de lire la section "Exploration espagnole dans le golfe du Mexique" de façon autonome. Lorsque les élèves ont terminé de lire la section, leur demander de remplir la première case de la [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#) concernant l'expédition d'Hernando De Soto dans le sud-est de l'Amérique du Nord.
15. Dire : "Après l'échec de l'expédition de Hernando De Soto au milieu du XVIe siècle, aucun autre explorateur européen n'a mis les pieds pendant 130 ans dans ce qui est aujourd'hui la Louisiane. Pendant ce temps, les Anglais ont créé les 13 colonies britanniques, les Espagnols ont contrôlé la majeure partie de l'Amérique centrale et du Sud, et les Français se sont installés au Canada."
16. Demander aux élèves de faire de façon indépendante la lecture des sections sur les explorations françaises au Canada et sur les missionnaires, les commerçants de fourrures et les Amérindiens en Nouvelle-France. Lorsque les élèves ont terminé de lire les sections, leur demander de remplir la deuxième case de la [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#) concernant l'installation des explorateurs français au Canada. Ensuite, leur demander de remplir la troisième case de la ligne du temps, concernant le commerce des fourrures et l'expansion du catholicisme par les explorateurs français.
17. Dire : "Dans les années 1680, les Français étaient bien établis comme commerçants de fourrures dans le Canada français, le long du fleuve Saint-Laurent. René-Robert Cavelier, Sieur de La Salle, voulait étendre le réseau commercial de la France pour inclure le fleuve Mississippi.
18. Donner aux élèves accès à:
 - a. [René-Robert Cavelier, sieur de La Salle](#) par Michael T. Pasquier de 64Parishes.org
 - b. [Première exploration de la Louisiane](#) par Michael T. Pasquier de 64Parishes.org

19. Demander aux élèves de faire de façon indépendante la lecture de la section sur les expéditions de LaSalle, 1682 - 1689 extraite du document [René-Robert Cavelier, sieur de La Salle](#). Lorsque les élèves ont terminé de lire la section, leur demander de remplir les cases 4 à 6 de la [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#) concernant l'arrivée de LaSalle à l'embouchure du Mississippi, la dénomination de la Louisiane, et le second voyage de LaSalle en Louisiane.
20. Projeter ou donner aux élèves accès à [René-Robert Cavelier, sieur de La Salle](#), prise de possession de la Louisiane et du fleuve Mississippi, de Jean-Adolphe Bocquin.
21. Dire : "Les peintures étaient les photos des années 1680. Nous allons analyser cette peinture comme si c'était une photographie."
22. Demander aux élèves d'analyser la peinture à l'aide du document "[Archives nationales : analyser une photographie](#)".
23. Diviser la classe en binômes à l'aide d'une routine établie en classe.
24. Donner aux élèves une copie du document "[Journal de Jacques de la Metairie, notaire du voyage de LaSalle](#)".
25. Demander aux élèves de lire le document par deux et de souligner les mots et les phrases clés.
26. Ensuite, demander aux élèves de continuer à travailler par deux et de réécrire le document dans leurs propres mots.
27. Mener une brève discussion sur la cérémonie au cours de laquelle LaSalle revendique la Louisiane pour la France. Demander aux élèves d'utiliser les deux documents et leurs analyses des documents pour répondre aux questions. Questions possibles :
 - a. Pourquoi LaSalle veut-il que la Louisiane appartienne à la France ?
 - b. Quelles conclusions peut-on tirer de l'opinion de la France sur la religion à partir des deux documents précédents ? Fournissez des preuves tirées des documents pour étayer votre réponse.
 - c. Comment les citoyens français perçoivent-ils leur roi, le roi Louis XIV ? Fournissez des preuves tirées des documents pour étayer votre réponse.
 - d. Comment les explorateurs français considèrent-ils les Amérindiens ? Fournissez des preuves tirées des documents pour étayer votre réponse.
 - e. Comment la revendication de LaSalle concernant la Louisiane va-t-elle conduire à un conflit entre les Amérindiens et les Français ?
28. Projeter ou fournir aux élèves une copie de la carte [l'Amérique du Nord en 1748](#).
29. Mener une brève discussion sur la carte. Questions possibles :
 - a. Quelles régions les Français revendiquent-ils sur cette carte ?
 - b. Comment caractériseriez-vous la taille du territoire revendiqué par la France ?
 - c. Si LaSalle revendique toutes les terres dont les eaux se déversent dans le fleuve Mississippi, quelle est l'étendue du territoire revendiqué par la France dans le Nouveau Monde ?
30. Avec la classe, mener une discussion sur l'impact de la revendication de la Louisiane par LaSalle pour la France. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Pourquoi LaSalle a-t-il fait accompagner son expédition de représentants de l'Église catholique ?

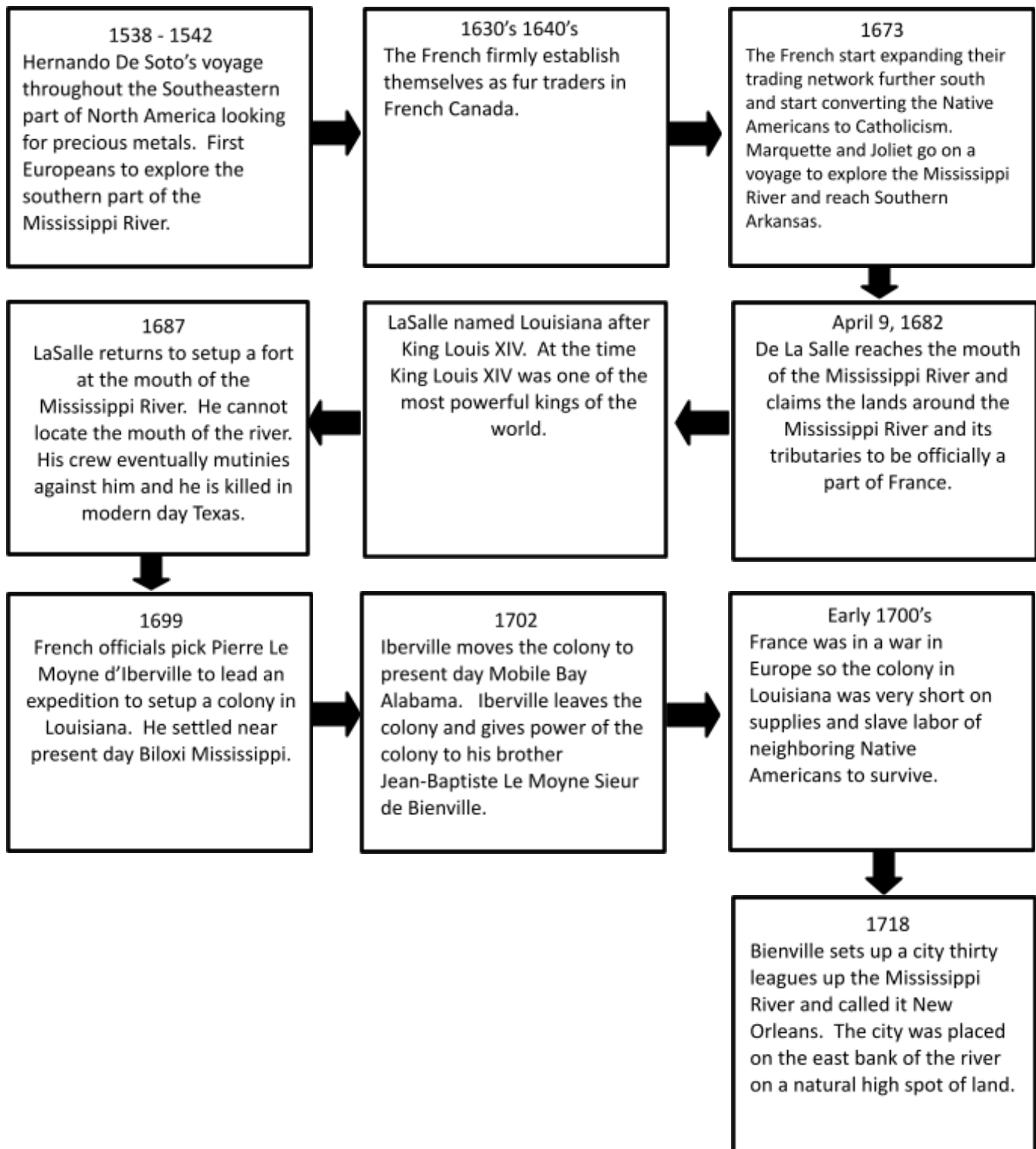
- b. Pourquoi la cérémonie de revendication de la Louisiane pour la France a-t-elle eu lieu à l'embouchure du Mississippi ?
 - c. Qu'est-ce que la France espérait gagner économiquement et politiquement avec l'acquisition de la Louisiane ?
 - d. Qu'est-ce que les 2 documents vous apprennent sur le pouvoir du roi Louis XIV ?
 - e. Comment les Amérindiens vivant le long du fleuve Mississippi allaient-ils être affectés par la revendication de la Louisiane pour la France ?
31. Dire : "Après que le roi et ses ministres ont appris la tragédie de la dernière expédition de LaSalle, ils ont pensé avec inquiétude que la France pourrait perdre la Louisiane parce qu'elle n'avait pas de fort à l'embouchure du Mississippi pour protéger ses nouvelles terres des Espagnols et des Britanniques."
 32. Demander aux élèves de faire de façon indépendante la lecture des sections sur les explorations françaises au Canada et sur les missionnaires, les commerçants de fourrures et les Amérindiens en Nouvelle-France, extraites du document [Début de l'exploration de la Louisiane](#). Lorsque les élèves ont terminé de lire la section, leur demander de remplir la case suivante de la chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane, concernant les explorateurs français qui se sont installés au Canada. Ensuite, les élèves peuvent remplir la troisième case de la [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#) sur les explorateurs français qui faisaient le commerce des fourrures et répandaient le catholicisme.
 33. Donner aux élèves accès au document "[La Louisiane coloniale française](#)" de Michael T. Pasquier, extrait de 64Parishes.org.
 34. Demander aux élèves de lire seuls les sections sur les premiers établissements français, 1699-1713. Lorsque les élèves ont terminé de lire les sections, leur demander de remplir la case suivante sur la [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#) concernant l'établissement de la première colonie à Biloxi par Iberville. Demander ensuite aux élèves de remplir la case 8 sur le déménagement de la colonie par Iberville et son départ pour l'Europe, et la case 9 sur la dépendance de la colonie vis-à-vis des Amérindiens en raison du manque de provisions.
 35. Dire : "La vie en Louisiane française était extrêmement difficile. Iberville n'a pas directement été en mesure d'établir une colonie sur le fleuve Mississippi comme il l'avait espéré, de sorte que les Français se sont installés dans l'actuelle Biloxi, au Mississippi. Les colons manquaient de provisions, et ils n'avaient pas mis en place un grand réseau de commerce avec les Amérindiens pour les fourrures. Cela avait un impact direct sur l'économie de la colonie puisqu'ils avaient besoin d'une colonie à l'embouchure pour assurer un meilleur réseau commercial pour les fourrures. Finalement, Bienville a réussi à établir une colonie sur le fleuve Mississippi."
 36. Donner aux élèves accès au document [Jean-Baptiste Le Moyne, Sieur de Bienville](#), de Michael T. Pasquier, extrait de 64Parishes.org.
 37. Demander aux élèves de faire la lecture de la section intitulée "Fin de carrière" de façon indépendante, puis de remplir la case suivante de la [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#). Note à l'enseignant : Veiller à expliquer ce que le document entend par "fin croissant". Le document fait référence à un coude naturel de la rivière où le terrain est élevé.
 38. Projeter ou fournir aux élèves une copie de la [Carte ancienne de la Nouvelle-Orléans \(1728\)](#).
 39. Demander aux élèves d'analyser la [Carte ancienne de la Nouvelle-Orléans \(1728\)](#), à l'aide du document [National Archives: Analyze a Map](#).

40. Dire : "Nous avons maintenant une bonne compréhension de l'exploration française de la Louisiane et des défis auxquels ont été confrontés les premiers colons. Réfléchissez aux contributions et à l'héritage de l'exploration française en Louisiane. Comment l'exploration française de la Louisiane a-t-elle contribué à notre identité en tant qu'État ?"
41. Demander aux élèves de rédiger une réponse à la question suivante : Comment l'exploration française de la Louisiane a-t-elle contribué à notre identité en tant qu'État ? Les élèves doivent recevoir une copie de la grille d'évaluation, section "Réponses construites" [examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour s'y référer au cours de l'écriture.

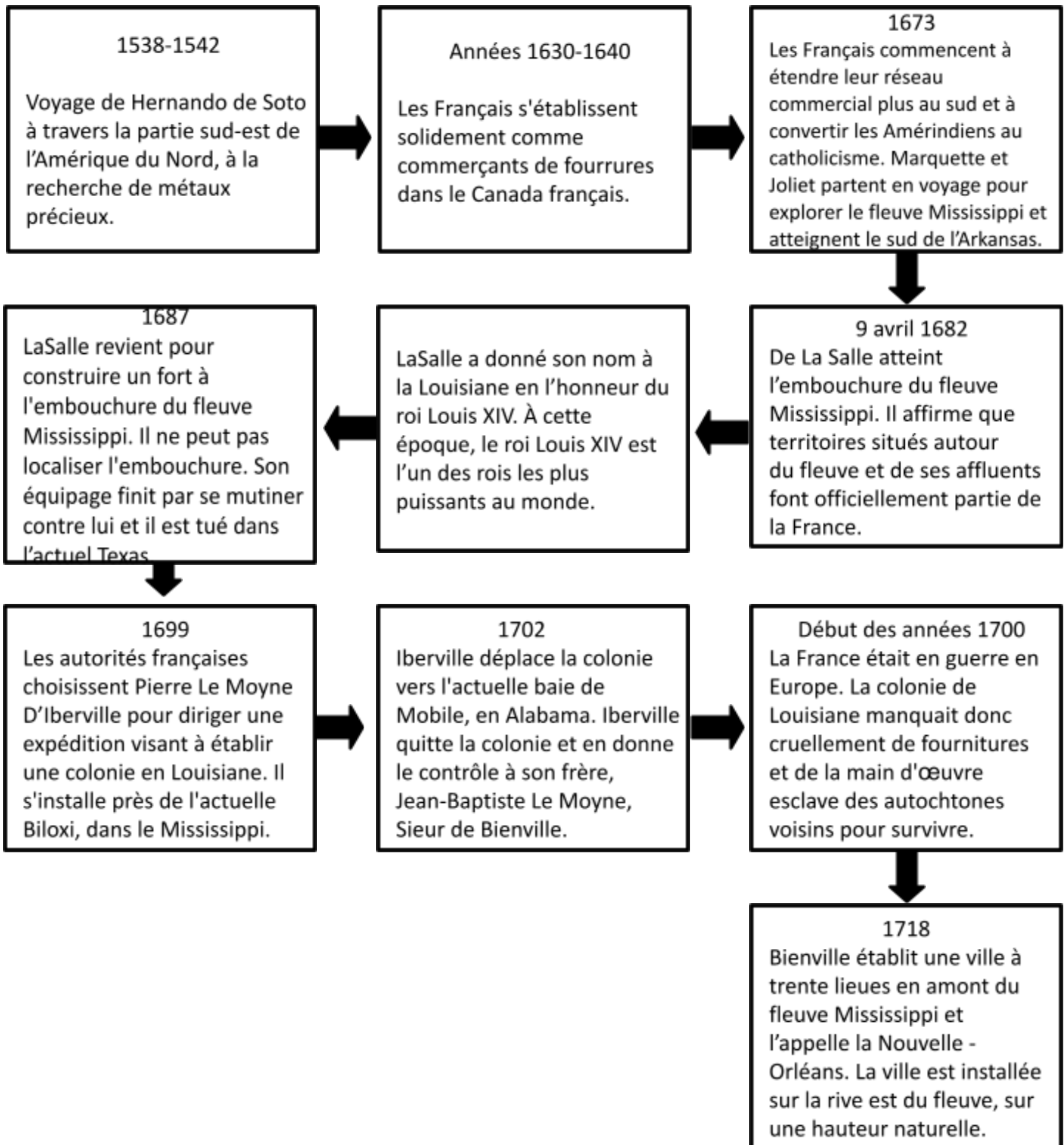
Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane



Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane (complétée)



Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane (complétée)



René-Robert Cavelier, Sieur de La Salle, prise de possession de la Louisiane et du fleuve Mississippi



Tableau de Jean-Adolphe Bocquin. Autorisé sous la licence [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne à l'adresse : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lasalle_au_Mississippi.jpg.

Analyze a Photograph
 Fiche d'analyse d'une photographie¹

Analyser une photographie

Découvrir la photo

Parcourez rapidement la photo. Que remarquez-vous en premier?

Type de photo (cochez toutes les cases correspondantes) :

- | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Portrait | <input type="checkbox"/> Paysage | <input type="checkbox"/> Aérienne/Satellite | <input type="checkbox"/> D'action | <input type="checkbox"/> D'architecture |
| <input type="checkbox"/> Événement | <input type="checkbox"/> Famille | <input type="checkbox"/> Panoramique | <input type="checkbox"/> De pause | <input type="checkbox"/> Prise sur le vif |
| <input type="checkbox"/> Documentaire | <input type="checkbox"/> Selfie | <input type="checkbox"/> Autre | | |

Observer ses parties

Listez les personnes, objets et activités que vous voyez.

PERSONNES

OBJETS

ACTIVITÉS

Rédigez une phrase résumant cette photo.

Essayer de la comprendre

Répondez du mieux que vous pouvez. La légende, si elle est disponible, peut vous aider.

Qui a pris cette photo ?

D'où vient-elle ?

De quand date-t-elle ?

Qu'est-ce qui se passait à l'époque où cette photo a été prise ?

Pourquoi a-t-elle été prise ? *Énumérez les indices de la photo ou vos connaissances concernant le photographe qui vous ont amené(e) à votre conclusion.*

Utiliser la photo comme preuve historique

Qu'avez-vous découvert grâce à cette photo que vous n'auriez pas pu apprendre ailleurs ?

Quels autres documents, photos ou preuves historiques allez-vous utiliser pour mieux comprendre cet événement ou ce sujet ?

¹Cette fiche d'analyse est dans le domaine public. Elle est reproduite avec l'aimable autorisation des Archives nationales. Elle est disponible en ligne à l'adresse suivante https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/photo_analysis_worksheet.pdf
 Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Analyze a Photograph (Completed)¹
Fiche d'analyse d'une photographie (complétée)²

Analyser une photographie

Découvrir la photo

Parcourez rapidement la photo. Que remarquez-vous en premier?

Type de photo (cochez toutes les cases correspondantes) :

- | | | | | |
|---|----------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Portrait | <input type="checkbox"/> Paysage | <input type="checkbox"/> Aérienne/Satellite | <input type="checkbox"/> D'action | <input type="checkbox"/> D'architecture |
| <input checked="" type="checkbox"/> Événement | <input type="checkbox"/> Famille | <input type="checkbox"/> Panoramique | <input type="checkbox"/> De pause | <input type="checkbox"/> Prise sur le vif |
| <input type="checkbox"/> Documentaire | <input type="checkbox"/> Selfie | <input type="checkbox"/> Autre | | |

Observer ses parties

Listez les personnes, objets et activités que vous voyez.

PERSONNES

LaSalle
pendant

Des explorateurs français

Un prêtre

Des Amérindiens

OBJETS

Une croix

Un poteau avec une plaque

Un canoë

Des épées/des fusils

ACTIVITÉS

LaSalle lit une proclamation

que tous les autres écoutent

Rédigez une phrase résumant cette photo. LaSalle lit une proclamation revendiquant la Louisiane pour la France.

Essayer de la comprendre

Répondez du mieux que vous pouvez. La légende, si elle est disponible, peut vous aider.

Qui a pris cette photo ?

Tableau de Jean-Adolphe Bocquin

D'où vient-elle ?

La peinture est une reconstitution de LaSalle revendiquant la Louisiane pour la France à l'embouchure du Mississippi

De quand date-t-elle ?

Le tableau a été peint en 1870, mais il illustre le 9 avril 1862.

Qu'est-ce qui se passait à l'époque où cette photo a été prise ?

Les Européens exploraient et revendiquaient de vastes étendues de terres en Amérique du Nord.

Pourquoi a-t-elle été prise ? Énumérez les indices de la photo ou vos connaissances concernant le photographe qui vous ont amené(e) à votre conclusion. Le tableau a été peint pour illustrer la cérémonie au cours de laquelle LaSalle revendique la Louisiane pour la France.

Utiliser la photo comme preuve historique

Qu'avez-vous découvert grâce à cette photo que vous n'auriez pas pu apprendre ailleurs ?

J'ai appris que les Amérindiens étaient présents lorsque LaSalle a revendiqué la Louisiane pour la France.

Quels autres documents, photos ou preuves historiques allez-vous utiliser pour mieux comprendre cet événement ou ce sujet ? Je vais lire le journal d'un explorateur français qui a assisté à la cérémonie.

²This analysis worksheet is in the public domain and is courtesy of the National Archives. It is available online at

https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/photo_analysis_worksheet.pdf

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Révisé Automne 2019

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

Journal de Jacques de la Métairie, notaire au voyage de LaSalle (1682)

"Lorsque nous avons découvert les trois chenaux par lesquels le fleuve Colbert¹ se déverse dans la mer, nous avons débarqué sur la rive du chenal occidental à environ trois lieues de son embouchure... . Là, nous avons préparé une colonne et une croix, et à ladite colonne ont été apposées les armes de France avec cette inscription : Louis le Grand, roi de France et de Navarre, règne ; le 9^e avril 1682.

... après une salve d'armes à feu et des cris de " Vive le Roi ", la colonne est érigée par M. de La Salle, qui, se tenant près d'elle, dit d'une voix forte : "Au nom du Très-Haut, par la grâce de Dieu, Roi de France... ". ce neuvième jour d'avril mil six cent quatre-vingt-deux, moi, en vertu de la commission de sa Majesté (Louis XIV) que je tiens en main, et qui peut être vue par tous ceux que cela concerne, j'ai pris et je prends maintenant au nom de sa Majesté et de ses successeurs à la couronne, possession de ce pays de Louisiane.... . le fleuve Colbert et les rivières qui s'y jettent² ... depuis la source du grand fleuve... jusqu'à l'embouchure du... golfe du Mexique".

"Sur l'assurance que nous avons reçue de toutes ces nations que nous sommes les premiers Européens à avoir descendu ou remonté le fleuve Colbert, protestant par la présente contre tous ceux qui pourraient à l'avenir entreprendre d'envahir l'un ou l'autre de ces pays, peuples ou terres".

Ce texte est du domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :
<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=yale.39002006043914;view=1up;seq=48>

¹ Le fleuve Mississippi River était autrefois connu sous le nom de fleuve Colbert

² Les rivières qui se jettent dans le fleuve Mississippi

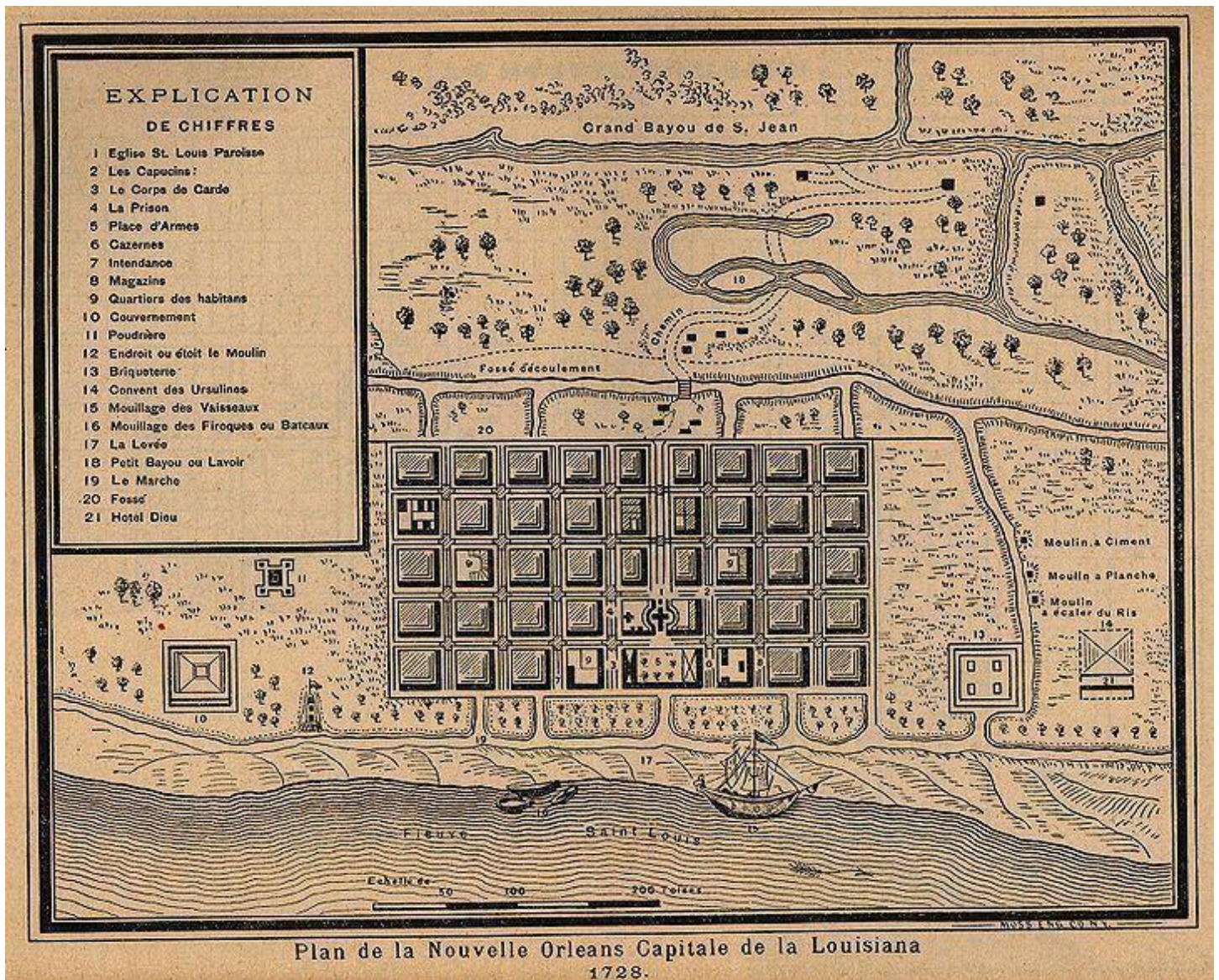
L'Amérique du Nord en 1748



Autorisé sous licence de [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Available online at https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lasalle_au_Mississippi.jpg

Carte ancienne de la Nouvelle-Orléans (1728)

Jean Baptiste Le Moyne, Sieur de Bienville, et des architectes français ont planifié et créé la Nouvelle-Orléans à plus de 100 miles (160 kms) de l'embouchure du Mississippi en 1718. Le site de la Nouvelle-Orléans a été choisi parce qu'il se trouvait sur un terrain élevé et dans un coude du fleuve, ce qui créait une digue naturelle.



Autorisé sous la licence [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Available online at https://commons.wikimedia.org/wiki/File:New_orleans_plan_1728.jpg

Fiche d'analyse d'une carte¹

Analyser une carte

Découvrir la carte

Quel est le titre ? Y a-t-il une échelle et une rose des vents ?
 Quelle est la légende ?

Type de carte (cochez toutes les cases correspondantes) :

- | | | | |
|---|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Politique | <input type="checkbox"/> Topographique/Physique | <input type="checkbox"/> Aérienne/Satellite | <input type="checkbox"/> Relief (ombrée ou en relief) |
| <input type="checkbox"/> Exploration | <input type="checkbox"/> Levé, Plan | <input type="checkbox"/> Ressources naturelles | <input type="checkbox"/> Planification |
| <input type="checkbox"/> Utilisation des sols | <input type="checkbox"/> Transports | <input type="checkbox"/> Militaire | <input type="checkbox"/> Population/Peuplement |
| <input type="checkbox"/> Recensement | <input type="checkbox"/> Autres | | |

Observer ses parties

Quel(s) endroit(s) sont montrés ?
 Qu'est-ce qui est étiqueté ?
 S'il y a des symboles ou des couleurs, que représentent-ils ?
 Qui l'a réalisée ?
 De quand date-t-elle ?

Essayer de la comprendre

Qu'est-ce qui se passait à l'époque où cette carte a été réalisée ?

Pourquoi a-t-elle été créée ? Énumérez les indices de la carte ou vos connaissances concernant le cartographe qui vous ont amené(e) à votre conclusion.

Rédigez une phrase résumant cette carte.

Comment peut-on la comparer à une carte actuelle du même endroit ?

Utiliser la carte comme preuve historique

Qu'avez-vous découvert grâce à cette carte que vous n'auriez pas pu apprendre ailleurs ?

Quels autres documents ou preuves historiques allez-vous utiliser pour mieux comprendre cet événement ou ce sujet ?

¹ This analysis worksheet is in the public domain and is courtesy of the National Archives. It is available online at https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/map_analysis_worksheet.pdf

Fiche d'analyse d'une carte (complétée)

Analyser une carte

Découvrir la carte

Quel est le titre ? *Carte ancienne de la Nouvelle-Orléans* Y a-t-il une échelle et une rose des vents ? *Non*

Quelle est la légende ?

Différents endroits de la Nouvelle-Orléans

Type de carte (cochez toutes les cases correspondantes) :

- | | | | |
|---|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Politique | <input type="checkbox"/> Topographique/Physique | <input type="checkbox"/> Aérienne/Satellite | <input type="checkbox"/> Relief (ombrée ou en relief) |
| <input type="checkbox"/> Exploration | <input type="checkbox"/> Levé, Plan | <input type="checkbox"/> Ressources naturelles | <input checked="" type="checkbox"/> Planification |
| <input type="checkbox"/> Utilisation des sols | <input type="checkbox"/> Transports | <input type="checkbox"/> Militaire | <input type="checkbox"/> Population/Peuplement |
| <input type="checkbox"/> Recensement | <input type="checkbox"/> Autres | | |

Observer ses parties

Quel(s) endroit(s) sont montrés ? *La Nouvelle-Orléans et les environs de la ville*

Qu'est-ce qui est étiqueté ? *Différents endroits de la Nouvelle-Orléans sont étiquetés*

S'il y a des symboles ou des couleurs, que représentent-ils ? *Il y a des numéros et ils correspondent à différents endroits de la ville.*

Qui l'a réalisée ? *N/A (non applicable) ou S/O (sans objet)*

De quand date-t-elle ? *La carte date de 1728.*

Essayer de la comprendre

Qu'est-ce qui se passait à l'époque où cette carte a été réalisée ?

Bienville construisait la Nouvelle-Orléans pour assurer à la France une ville sur le fleuve Mississippi.

Pourquoi a-t-elle été créée ? Énumérez les indices de la carte ou vos connaissances concernant le cartographe qui vous ont amené(e) à votre conclusion. *La carte a été créée pour montrer les plans de construction de la ville de la Nouvelle-Orléans. La carte est intitulée "Plans pour la Nouvelle-Orléans".*

Rédigez une phrase résumant cette carte.

Bienville a construit la Nouvelle-Orléans sur un coude du Mississippi pour donner à la France une ville sur le fleuve.

Comment peut-on la comparer à une carte actuelle du même endroit ?

La ville de la Nouvelle-Orléans s'est énormément développée depuis sa création.

Utiliser la carte comme preuve historique

Qu'avez-vous découvert grâce à cette carte que vous n'auriez pas pu apprendre ailleurs ?

J'ai appris que la Nouvelle-Orléans était construite sur un terrain naturellement élevé, mais entourée de marécages, de bayous et du fleuve.

Quels autres documents ou preuves historiques allez-vous utiliser pour mieux comprendre cet événement ou ce sujet ?

Je vais utiliser des sources secondaires pour en savoir plus sur la Nouvelle-Orléans.

¹ Cette fiche d'analyse est dans le domaine public et elle est reproduite avec l'aimable autorisation des Archives nationales. Elle est disponible en ligne à : https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/map_analysis_worksheet.pdf

Grade 8 : Fiche pédagogique : Comparaison entre la Louisiane française et espagnole

Unité un : Les époques précoloniale et coloniale, Sujet 2 : L'exploration et la colonisation européennes

Objectif de la séquence : Les élèves examinent l'économie, le gouvernement et l'héritage culturel de la Louisiane coloniale française et de la Louisiane coloniale espagnole.

Durée suggérée : 10 séances

Matériel : [La Louisiane française 1682-1762](#); [La Louisiane coloniale française](#), [L'esclavage dans la Louisiane coloniale française](#), Tableau en T de comparaison entre la Louisiane française et espagnole ([vierge](#) et [complété](#)), [Code Noir \(1724\)](#), [Carte de l'Amérique du Nord avant la guerre de la Conquête](#), [Incidents ayant mené à la guerre de la Conquête, 1753-54](#), [Guerre de la Conquête/Guerre de Sept Ans, 1754-63](#), [Traité de Paris, 1763](#), Tableau en T des causes et conséquences de la guerre de la Conquête [vierge](#) et [complété](#), [Carte de l'Amérique du Nord](#), [La Louisiane espagnole 1762-1800](#), [La Louisiane coloniale espagnole](#), [Slavery in Spanish Colonial Louisiana](#), [L'esclavage dans la Louisiane coloniale espagnole](#), [Les Cajuns](#), Chronologie de la déportation des Acadiens, appelée le Grand Dérangement ([vierge](#) et [complété](#)).

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans la dernière tâche, vous avez examiné la fondation de la Louisiane et étudié l'héritage de l'exploration de la Louisiane française. Dans cette tâche, vous allez comparer et opposer les héritages économiques, culturels et politiques de la Louisiane française et de la Louisiane espagnole. Vous explorerez la façon dont la Louisiane est passée d'une colonie peu peuplée à une colonie à forte population dépendant de l'agriculture de plantation et de l'esclavage."
2. Écrire le mot *mercantilisme* au tableau et lire ou projeter la définition suivante :
 - a. Théorie économique selon laquelle un pays souhaite augmenter ses exportations mais limiter ses importations afin de créer des réserves d'or pour le pays.
3. Lire à haute voix les [deux premiers paragraphes](#) de la définition du mercantilisme.
4. Demander : "Qu'est-ce que ces définitions ont en commun ?"
5. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions au fur et à mesure que les élèves partagent leurs réponses.
6. Donner des exemples d'utilisation du mercantilisme au 18^{ème} siècle.
 - a. Dire : "Presque tous les pays européens utilisaient le système économique du mercantilisme. Dans ce système économique, si on vivait dans une colonie britannique, on ne pouvait vendre ses produits qu'à la Grande-Bretagne et n'acheter des biens qu'à la Grande-Bretagne. Si on achetait ou vendait à des commerçants d'autres pays, on pouvait être mis à l'amende ou emprisonné. La raison de cette politique était que la Grande-Bretagne voulait uniquement exporter des produits dans le monde entier, car lorsqu'on exporte des produits, les produits s'en vont, mais l'argent rentre. La Grande-Bretagne ne voulait pas importer quoi que ce soit, parce que lorsqu'on importe, les produits entrent, mais on doit envoyer son argent à un autre pays."

- b. Dire : "Un autre exemple de mercantilisme est le suivant : imaginez que vous viviez dans l'empire espagnol en Amérique du Sud et que vous possédiez une mine d'argent. Vous ne pourriez acheter que des produits espagnols avec votre argent. Cela aiderait l'Espagne à augmenter sa richesse."
7. Demander aux élèves d'expliquer la signification du *mercantilisme* dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, de donner des exemples de *mercantilisme* et de fournir un support visuel.
 8. Dire : "Maintenant que nous comprenons le mercantilisme, nous pouvons examiner la culture, l'économie et le gouvernement de la Louisiane française.
 9. Avant d'explorer la société au temps de la Louisiane coloniale française, étudier la zone couverte par la Louisiane française en consultant la carte de [la Louisiane française 1682-1762](#). Entraîner les élèves à tracer des lignes de latitude et de longitude en leur demandant de déterminer les coordonnées du point le plus au nord, du point le plus au sud, du point le plus à l'est et du point le plus à l'ouest du territoire français.
 10. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
 11. Fournir aux étudiants l'accès aux documents [La Louisiana coloniale française](#) de Michael T. Pasquier, extrait de 64Parishes.org et [L'esclavage dans la Louisiana coloniale française](#), de John C. Rodrigue, extrait de 64Parishes.org.
 12. Donner aux élèves une copie du document "[Tableau en T de comparaison entre la Louisiane française et la Louisiane espagnole](#)".
 13. Demander aux élèves de lire les textes à haute voix dans leurs petits groupes, en notant les détails sur l'économie, la religion, la population du gouvernement et l'utilisation de l'esclavage dans la Louisiane coloniale française. Demander aux élèves de compléter le côté Louisiane française de leur [tableau en T comparant la Louisiane française et la Louisiane espagnole](#) avec les détails qu'ils ont notés pendant leur lecture.
 14. Dire : "Maintenant que vous avez une bonne compréhension de l'économie, du gouvernement et de la culture de la Louisiane coloniale française, vous allez examiner le Code Noir dans la Louisiane coloniale française pour comprendre les difficultés rencontrées par les premiers colons africains en Louisiane."
 15. Donner aux élèves une copie du document [Code Noir \(1724\)](#).
 16. Diviser les élèves en paires à l'aide d'une routine établie en classe.
 17. Demander aux paires de lire le [Code Noir \(1724\)](#), en considérant les questions suivantes pendant la lecture :
 - a. Comment les Français perçoivent-ils la religion ?
 - b. Pourquoi les Français ont-ils créé le Code Noir et le jugeaient-ils nécessaire ?
 - c. Pourquoi le Code Noir exigeait-il des punitions sévères pour les esclaves désobéissants ?
 - d. Comment les esclaves percevaient-ils probablement le Code Noir ?
 18. Mener une discussion sur les origines et les raisons de l'application du Code Noir dans la Louisiane française. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Qu'est-ce que le Code Noir vous apprend sur les opinions religieuses de la France ? Citez le Code Noir.
 - b. Comment le Code Noir peut-il toujours affecter l'identité religieuse de la Louisiane ?
 - c. Après avoir examiné la règle XIII, expliquez pourquoi les fonctionnaires français ne voulaient pas que les esclaves se rassemblent.
 - d. Après avoir examiné la règle XXV, expliquez pourquoi les propriétaires d'esclaves ne craignaient pas d'enfreindre les règles du Code Noir sur les soins à apporter à un esclave. Citez le Code Noir.

- e. Pourquoi le Code Noir exigeait-il des punitions sévères pour les esclaves qui frappaient leurs maîtres ou d'autres colons français ?
 - f. Quel était l'objectif essentiel du Code Noir ?
19. Dire : "Alors que les colons français de Louisiane tentent d'établir une économie de plantation, la France se prépare à entrer en guerre contre son rival le plus acharné. Les Français et les Britanniques étaient en effet des rivaux acharnés au cours des années 1600 et 1700. Cette rivalité a finalement conduit à la disparition de la Louisiane coloniale française."
20. Projeter ou fournir aux élèves une copie du document [Carte de l'Amérique du Nord avant la guerre de la Conquête](#).
21. Mener une brève discussion sur la [carte de l'Amérique du Nord avant la guerre de la Conquête](#). Questions possibles :
- a. Que remarquez-vous sur cette carte qui pourrait amener la France et la Grande-Bretagne à entrer en guerre ?
 - b. Pourquoi la France aurait-elle espéré conserver le territoire qui lui était disputé ?
 - c. Pourquoi la Grande-Bretagne aurait-elle espéré conserver le territoire contesté ? (Demander aux élèves de se référer aux connaissances du contenu de l'histoire américaine de 7^e année).
22. Projeter ou fournir aux élèves une copie de la [carte de l'Amérique du Nord après la guerre de la Conquête](#).
23. Dire : "Voyons comment la même région a changé après la guerre de la Conquête. La Louisiane française a été divisée entre l'Espagne et la Grande-Bretagne, et la Grande-Bretagne a pris le contrôle du Canada. La France et la Grande-Bretagne revendiquaient toutes deux la vallée de la rivière Ohio. La France voulait contrôler la vallée de la rivière Ohio pour échanger des fourrures avec les Amérindiens. La Grande-Bretagne voulait contrôler la vallée de la rivière Ohio pour que les colons britanniques puissent s'y installer et cultiver le sol fertile de la vallée." Veiller à montrer l'emplacement de la vallée de la rivière Ohio pendant que vous expliquez la situation.
24. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
25. Fournir aux élèves une copie des sources suivantes:
- a. [Incidents ayant mené à la guerre de la Conquête, 1753–54](#)
 - b. [La guerre de la Conquête/La guerre de Sept Ans, 1754–63](#)
 - c. [Traité de Paris, 1763](#)
26. Fournir aux élèves une copie du document "[Tableau en T : Causes et conséquences de la guerre de la Conquête](#)".
27. Demander aux élèves de lire chaque source en groupe et de discuter des différentes causes et des résultats de la guerre de la Conquête. Demander aux élèves de délimiter les différentes causes et les résultats sur leur document [Tableau en T : Causes et conséquences de la guerre de la Conquête](#).
28. Projeter ou fournir aux élèves une copie du document intitulé [Carte de l'Amérique du Nord après la guerre de la Conquête](#).
29. Mener une discussion sur les effets de la guerre de la Conquête en Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Comment la guerre de la Conquête a-t-elle changé la Louisiane ?
 - b. Expliquez comment le commerce des fourrures de la France sera affecté à cause du Traité de Paris de 1763.

- c. L'Espagne et la France utilisent la théorie économique du mercantilisme. Comment les colons français de Louisiane seront-ils affectés par la prise de contrôle de la colonie par l'Espagne ?
 - d. Comment l'industrie commerciale de la Nouvelle-Orléans sera-t-elle affectée par la prise de contrôle de la ville par l'Espagne ?
 - e. À votre avis, comment les colons français verront-ils la prise de contrôle de la Louisiane par l'Espagne ? Justifiez votre opinion.
30. Dire : "La France a laissé la Louisiane dans un état de délabrement, avec une économie très faible basée sur le tabac et l'indigo. Cependant, lorsque les Espagnols prennent le contrôle de la Louisiane, ils commencent à transformer la Louisiane en une colonie très convoitée avec une économie dynamique."
31. Avant d'explorer la société de la Louisiane coloniale espagnole, revoir la zone couverte par la Louisiane espagnole en regardant la [carte de la Louisiane espagnole](#) (faites défiler vers le bas après la carte française). Entraîner les élèves à tracer des lignes de latitude et de longitude en leur demandant de déterminer les coordonnées du point le plus au nord, du point le plus au sud, du point le plus à l'est et du point le plus à l'ouest du territoire espagnol.
32. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
33. Fournir aux élèves l'accès aux documents [Louisiane coloniale espagnol](#), de Charles Chamberlain et Lo Faber, et [Esclavage en Louisiane coloniale espagnole](#), de John C. Rodrigue, extraits de 64Parishes.org.
34. Dire : "Avant de commencer votre prochaine tâche, vous devez connaître la définition de la manumission. La manumission est la libération d'un esclave par son propriétaire."
35. Demander aux élèves de lire chaque source à haute voix avec leur groupe, en notant les détails sur l'économie, la religion, la population du gouvernement et l'utilisation de l'esclavage en Louisiane coloniale espagnole. Demander aux élèves de compléter le côté Louisiane espagnole de leur tableau en T intitulé "[Comparaison de la Louisiane française et de la Louisiane espagnole](#)" avec les détails qu'ils ont notés pendant leur lecture.
36. Dire : "Pendant la domination espagnole, l'un des plus grands groupes ethniques de Louisiane s'est installé dans le sud de la Louisiane. Les Cajuns sont arrivés en Louisiane à cette époque et ont laissé un héritage durable sur la culture du sud de la Louisiane. Pour comprendre l'histoire de la déportation des Acadiens de leur lieu d'origine en Nouvelle-Écosse (Canada) vers le sud de la Louisiane, il faut se rappeler que les Espagnols et les Français étaient majoritairement catholiques, tandis que les Britanniques étaient protestants. En outre, les Britanniques et les Français étaient en désaccord depuis longtemps à cette époque du milieu des années 1700."
37. Projeter la [carte de l'Amérique du Nord](#).
38. Dire : "Les Acadiens, ou Cajuns, sont originaires de France mais se sont installés en Nouvelle-Écosse, à l'époque appelée "Acadie", dans les années 1630. Ils ont fini par s'installer en Louisiane pendant la domination espagnole." Utiliser la carte de l'Amérique du Nord pour indiquer les lieux physiques de la Nouvelle-Écosse et de la Louisiane.
39. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
40. Fournir aux élèves l'accès au document [Cajuns](#), de Shane K. Bernard, extrait de 64Parishes.org, et d'une copie de la [Chronologie de la déportation des Acadiens ou "Grand Dérangement"](#).
41. Demander aux élèves de lire le document en petits groupes, en s'arrêtant à la section intitulée "Les Cajuns et la guerre de Sécession". Demander aux élèves d'utiliser la source pour remplir la [Chronologie de la déportation des Acadiens ou "Grand Dérangement"](#).

42. Mener une discussion sur la façon dont la migration et l'installation des groupes ethniques acadiens dans la Louisiane coloniale ont contribué à la coopération et aux conflits. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses. Questions possibles :
- Pourquoi la colonie espagnole a-t-elle accueilli les Acadiens déportés en Louisiane ?
 - Comment cette relation a-t-elle profité à la fois aux Acadiens déportés et au gouvernement colonial espagnol ?
 - Comment les quotas de peuplement ont-ils provoqué des conflits ?
43. Dire : "Nous avons fait des recherches sur l'économie, le gouvernement et la culture de la Louisiane coloniale française ainsi que de la Louisiane coloniale espagnole. Dans la tâche suivante, vous vous intéresserez à la fin de la Louisiane espagnole en 1800, mais pour l'instant, réfléchissez : Pourquoi l'Espagne a-t-elle pu aider la Louisiane à développer une économie plus prospère et plus stable que celle de la France ?"
44. Demander aux élèves de rédiger une réponse à la question suivante : Pourquoi l'Espagne a-t-elle pu aider la Louisiane à développer une économie plus prospère et plus stable que celle de la France ? Les élèves doivent recevoir une copie de la section *Réponses construites* dans la grille d'évaluation de l'[examen LEAP en Sciences Sociales](#) afin de s'y référer pendant qu'ils écrivent.

Tableau en T de comparaison entre la Louisiane française et la Louisiane espagnole (vierge)

Caractéristiques	Louisiane française	Louisiane espagnole
Économie de la colonie		
Religion		
Gouvernement/ Actions du gouvernement		
Population/ Groupes ethniques		
Esclavage dans la colonie		

Tableau en T de comparaison entre la Louisiane française et la Louisiane espagnole (complété)

Caractéristiques	Louisiane française	Louisiane espagnole
Économie de la colonie	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les premiers temps de la colonie, le commerce des fourrures était la principale source de revenus de la colonie. Les approvisionnements étaient constamment faibles dans la colonie. • Vers le milieu des années 1750, l'économie de la Louisiane était basée sur les plantations d'indigo, qui permettaient d'accroître le commerce de la colonie. 	<ul style="list-style-type: none"> • A la fin de la domination espagnole, la Louisiane était économiquement prospère et en pleine croissance. Le régime français n'a jamais connu une économie aussi dynamique que celle mise en place par les Espagnols. • Le coton et la canne à sucre ont remplacé le tabac et l'indigo comme principales cultures commerciales de la colonie. • À la fin de la domination espagnole, la Nouvelle-Orléans était devenue un pôle d'échanges dans l'économie atlantique et un centre de commerce pour la région.
Religion	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les colons étaient catholiques. • Les missionnaires catholiques ont converti les Amérindiens et les esclaves au catholicisme. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'Espagne était un pays catholique, ce qui a contribué à instaurer la paix entre les colons français et les Espagnols.
Gouvernement/ Actions du gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> • Le roi Louis XIV a donné la propriété de la colonie à divers aristocrates. Ces aristocrates ne se sont jamais occupés de la Louisiane et n'y sont jamais allés. • La colonie était dirigée par un gouverneur et le Conseil supérieur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le roi a nommé le gouverneur colonial. • Les colons français se sont révoltés contre le gouvernement espagnol et ont banni le premier gouverneur colonial espagnol, Ulloa, parce qu'il imposait des restrictions commerciales conformes à la théorie économique du mercantilisme. • Le deuxième gouverneur colonial espagnol, Alejandro O'Reilly, a rétabli la domination espagnole et exécuté les chefs de la révolte. • Après le rétablissement de la domination espagnole par O'Reilly, les nouveaux gouverneurs coloniaux espagnols ont adopté la culture créole de la Louisiane et ont vécu en harmonie avec les colons français.

<p>Population/ Groupes ethniques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 1708, il n’y avait que 339 personnes qui vivaient dans la colonie française. • À la fin des années 1720, il y avait moins de 2 000 personnes vivant dans la colonie, car la plupart des colons sont morts à leur arrivée à Los Angeles. • Les principaux groupes ethniques de la colonie étaient les Français, les Allemands et les Africains. 	<ul style="list-style-type: none"> • La population du territoire s'est considérablement accrue sous la domination espagnole. • Entre 1762 et 1770, plus de 5 000 Acadiens, aujourd'hui appelés Cajuns, se sont installés en Louisiane. • À la fin de l'époque coloniale espagnole en Louisiane, la population de la colonie dépassait les 30 000 habitants.
<p>Esclavage dans la colonie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les années 1720, environ 6 000 esclaves d'Afrique ont été transportés en Louisiane. • En 1724, les autorités de Louisiane ont mis en place le Code Noir pour réglementer la vie des esclaves et assurer leur bien-être. • De nombreux propriétaires d'esclaves ne tenaient pas compte du Code Noir lorsqu'il s'agissait de prendre soin d'un esclave. • La plupart des esclaves venaient de la région de Sénégambie, en Afrique de l'Ouest, et lorsqu'ils sont arrivés en Louisiane, ils ont commencé à créer une culture créole distincte. • Les propriétaires d'esclaves devaient avoir l'approbation du Conseil supérieur pour libérer un esclave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des milliers d'Africains réduits en esclavage sont arrivés au cours de cette période en raison de l'augmentation de la production des plantations de canne à sucre et de coton. À la fin de la période de domination espagnole, plus de 13 000 esclaves vivaient en Louisiane. • Les Espagnols ont facilité les manumissions, c'est-à-dire la libération des esclaves. Les propriétaires d'esclaves pouvaient libérer les esclaves sans autorisation. Les esclaves pouvaient également acheter leur liberté. La Louisiane comptait ainsi plus de 1 500 personnes de couleur libres au moment de la dissolution de la Louisiane espagnole. • Les lois espagnoles sur l'esclavage étaient toujours cruelles, mais elles étaient plus humaines que celles du Code Noir français.

Code Noir (1724)

Pour régler les relations entre les esclaves et les colons, le Code noir de la Louisiane, ou code des esclaves, largement inspiré de celui élaboré en 1685 pour les colonies françaises des Caraïbes, a été introduit en 1724 et est resté en vigueur jusqu'à ce que les États-Unis prennent possession de la Louisiane en 1803. Les 54 articles du code régissaient le statut des esclaves et des Noirs libres, ainsi que les relations entre maîtres et esclaves. L'ensemble du corpus des lois figure ci-dessous.

CODE NOIR DE LA LOUISIANE

I. Décrète l'expulsion des Juifs de la colonie.

II. Rend obligatoire pour les maîtres de donner une instruction religieuse à leurs esclaves.

III. Permet l'exercice du seul culte catholique romain. Tout autre mode de culte est interdit.

IV. Les nègres placés sous la direction ou la surveillance de toute autre personne qu'un catholique sont passibles de confiscation.

V. Les dimanches et les jours fériés doivent être strictement observés. Tous les nègres trouvés au travail durant ces jours seront confisqués.

VI. Nous interdisons à nos sujets blancs, des deux sexes, de se marier avec les Noirs, sous peine d'être frappés d'une amende et de subir quelque autre châtement arbitraire. Nous interdisons à tous les vicaires, prêtres ou missionnaires de notre clergé séculier ou régulier, et même à nos aumôniers dans notre marine, de sanctionner de tels mariages. Nous défendons également à tous nos sujets blancs, et même aux Noirs affranchis ou nés libres, de vivre en état de concubinage avec des Noirs. S'il devait résulter quelque conséquence de ces rapports, nous voulons que le coupable et le maître de l'esclave paient chacun une amende de trois cents livres.

XII. Nous défendons aux esclaves de porter des armes offensives ou de gros bâtons, sous peine d'être fouettés, et de voir lesdites armes confisquées au profit de celui qui s'en empare. Une exception est faite en faveur des esclaves qui sont envoyés à la chasse ou au tir par leurs maîtres, et qui portent sur eux une permission écrite à cet effet, ou qui sont désignés par quelque marque ou insigne connu.

XIII. Nous interdisons aux esclaves appartenant à des maîtres différents de s'assembler en foule, soit de jour, soit de nuit, sous prétexte de fête de mariage, ou pour toute autre cause, soit dans l'habitation ou sur les terres d'un de leurs maîtres, soit ailleurs, et encore moins sur les routes ou dans les lieux retirés, sous peine de punition corporelle, laquelle ne sera pas plus légère que le châtement du fouet. En cas de délits fréquents de ce genre, les délinquants seront marqués de la marque de la fleur de lys, et s'il y a des circonstances aggravantes, la peine capitale pourra être appliquée, à la discrétion de nos juges. Nous ordonnons à tous nos sujets, qu'ils soient fonctionnaires ou non, de saisir tous ces délinquants, de les arrêter et de les conduire en prison, même s'il n'y a pas de jugement contre eux.

XIV. Les maîtres qui seront convaincus d'avoir permis ou toléré les susdits rassemblements, composés d'autres esclaves que les leurs, seront condamnés, individuellement, à indemniser leurs voisins des dommages occasionnés par lesdits rassemblements, et à payer, lors de la première infraction, une amende de trente livres, et le double en cas de récidive.

XXI. Les esclaves incapables de travailler, soit par vieillesse, soit par maladie, soit autrement, que la maladie soit incurable

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

64

Révisé Automne 2019

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

ou non, seront nourris et entretenus par leurs maîtres ; et au cas où ils auraient été abandonnés par lesdits maîtres, lesdits esclaves seront adjugés à l'hôpital le plus proche, auquel lesdits maîtres seront tenus de payer huit cents par jour pour la nourriture et l'entretien de chacun de ces esclaves ; et pour le paiement de cette somme, ledit hôpital aura un privilège (droit) sur les plantations du maître.

XXII. Nous déclarons que les esclaves ne peuvent avoir aucun droit à aucune sorte de propriété, et que tout ce qu'ils acquièrent, soit par leur propre industrie, soit par la libéralité d'autrui, soit par tout autre moyen ou titre quelconque, sera la propriété entière de leur maître.

XXV. Les esclaves ne seront jamais parties aux procès civils, ni comme demandeurs, ni comme défendeurs, et il ne leur sera pas permis de comparaître comme plaignants dans les affaires criminelles, mais leurs maîtres auront le droit d'agir en leur nom dans les affaires civiles, et dans les affaires criminelles, de requérir une punition et une réparation pour les outrages et les excès dont leurs esclaves pourront avoir souffert.

XXVII. L'esclave qui, ayant frappé son maître, sa maîtresse, ou le mari de sa maîtresse, ou leurs enfants, aura produit une meurtrissure, ou une effusion de sang au visage, subira la peine capitale.

XXVIII. En ce qui concerne les outrages ou les actes de violence commis par des esclaves contre des personnes libres, nous voulons qu'ils soient punis avec sévérité, et même par la peine de mort, si le cas l'exige.

XXIX. Les vols de quelque importance, et même le vol de chevaux, de juments, de mules, de bœufs ou de vaches, s'ils sont exécutés par des esclaves ou des personnes émancipées, rendront le délinquant passible de la peine corporelle, et même de la peine capitale, selon les circonstances du cas.

XXX. Le vol de moutons, chèvres, porcs, volailles, grains, fourrages, pois, fèves, ou autres légumes, produits ou provisions, s'il est commis par des esclaves, sera puni selon les circonstances de la cause ; et les juges pourront les condamner, s'il y a lieu, à être fouettés par le bourreau public, et marqués de la marque de la fleur de lys.

XXXII. L'esclave fugitif, qui continuera à l'être pendant un mois à partir du jour où il aura été dénoncé aux officiers de justice, aura les oreilles coupées, et sera marqué de la fleur de lys sur l'épaule : et en cas de récidive de même nature, qui persistera pendant un mois à partir du jour de sa dénonciation, il sera mis au harnais, et sera marqué de la fleur de lys sur l'autre épaule. A la troisième infraction, il subira la mort.

Collections historiques de la Louisiane : *Embracing Translations of Many Rare and Valuable Documents Relating to the Natural, Civil, and Political History of that State* ("Une traduction de nombreux documents rares et précieux relatifs à l'histoire naturelle, civile et politique de cet État").

Ce livre est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante

<http://international.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=rbfr&fileName=0009//rbfr0009.db&recNum=100>

Carte de l'Amérique du Nord avant la guerre de la Conquête



Cette carte est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante:

<http://international.loc.gov/intldl/fiahtml/map4.html>

Carte de l'Amérique du Nord après la guerre de la Conquête



Cette carte est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante:

<http://international.loc.gov/intldl/fiahtml/map5.html>

Incidents ayant mené à la guerre de la Conquête, 1753–54

La guerre de la Conquête, phase nord-américaine de la guerre de Sept Ans, a débuté après une série d'incidents dans la haute vallée de la rivière Ohio, que les gouvernements français et britannique revendiquaient tous deux comme leur territoire. Les forces militaires rassemblées par les deux puissances impériales avaient construit des forts dans la région et ont tenté de capturer les forts de l'autre. Ces escarmouches, y compris une expédition dirigée par George Washington, ont finalement conduit à l'escalade d'une guerre plus large et à grande échelle entre la Grande-Bretagne et la France.

Désireux de limiter l'influence britannique le long de leur frontière, les Français avaient construit une série de forts depuis le lac Érié jusqu'à la fourche de la rivière Ohio (l'actuelle Pittsburgh).

Comme la colonie de Virginie revendiquait également cette région, le lieutenant-gouverneur Robert Dinwiddie a envoyé le major George Washington avec une petite expédition pour ordonner le démantèlement des forts français à la fin de l'année 1753. Washington est arrivé au fort Le Boeuf, à environ 15 miles à l'intérieur des terres de l'actuelle ville d'Erie, en Pennsylvanie, et a délivré son message. Le commandant du fort, Jacques Legardeur de Saint-Pierre, a reçu Washington et ses hommes avec courtoisie, mais a nié la validité des revendications anglaises sur la région contestée. Washington est alors retourné précipitamment en Virginie, où il est arrivé début 1754, et il a remis la réponse française au gouverneur Dinwiddie. Dinwiddie et le corps législatif sont convenus que le rejet par les Français des demandes britanniques constituait un acte hostile et que les Français devaient être chassés de leurs forts frontaliers sur les terres revendiquées par les Britanniques. Dinwiddie a envoyé le capitaine William Trent de la milice de Virginie pour construire un fort à la fourche de la rivière Ohio, stratégiquement importante, et pour convaincre les Amérindiens locaux de s'allier contre les Français. Dinwiddie a également promu Washington au rang de lieutenant-colonel et a ordonné une expédition pour contraindre les Français à rendre leurs forts.

Pendant que les autorités françaises et britanniques déployaient leurs forces militaires, elles ont également tenté de s'attirer les faveurs des Amérindiens vivant dans la région. Le groupe le plus important, les Mingos, faisait partie de la Confédération iroquoise, alliée de la Grande-Bretagne. Les fonctionnaires britanniques prétendaient que la Confédération iroquoise avait accordé à un Amérindien nommé Tanaghrisson le titre de "demi-roi" des Mingos et d'autres communautés autochtones sous domination iroquoise. Cependant, de nombreux Amérindiens de la haute vallée de l'Ohio s'inquiétaient de l'empiètement des colons britanniques sur leurs terres et ne reconnaissaient ni l'autorité britannique ni celle des Iroquois. Même si beaucoup d'entre eux craignaient également la puissance française et avaient de la rancune envers les Français à cause des guerres précédentes, les Amérindiens de la haute vallée de l'Ohio pensaient qu'une alliance avec les Français était le moindre des deux maux. Ils étaient donc disposés à fournir aux forces françaises des hommes supplémentaires et des renseignements sur les mouvements britanniques.

Aidés par ces informations, les Français ont rapidement appris l'existence du fort britannique que William Trent et son petit groupe d'hommes étaient en train de construire et les forces françaises ont agi rapidement pour le contraindre à se rendre le 17 avril 1754. Les Français ont détruit le fort inachevé et ont construit à sa place le fort Duquesne, beaucoup plus redoutable.

Plus au sud, George Washington, accompagné de Tanaghrisson, a surpris un campement de soldats français dans le sud-ouest de la Pennsylvanie le 24 mai 1754. Un bref combat s'est ensuivi, puis le chef français blessé, l'enseigne Joseph

de Jumonville, a tenté d'expliquer par l'intermédiaire de traducteurs que l'expédition française était en mission pacifique pour avertir les forces britanniques de leurs incursions dans les territoires revendiqués par les Français. Bien que les récits de l'incident diffèrent, il semble que Tanaghrisson, qui vouait une haine personnelle intense aux Français en raison d'expériences de guerre antérieures, soit intervenu dans les négociations et ait tué Jumonville. S'attendant à de nouvelles incursions françaises, Washington a alors construit à la hâte un fort et s'est préparé à défendre ses forces, mais une alliance de forces françaises et amérindiennes l'a forcé à se rendre le 3 juillet.

Dès qu'il a appris la défaite de Washington, le lieutenant-gouverneur Dinwiddie a immédiatement transmis la nouvelle à ses supérieurs à Londres et a demandé l'aide des colonies voisines. Seule la Caroline du Nord a répondu, mais a refusé de faire des dépenses en dehors de ses propres frontières. Cependant, le premier ministre britannique Thomas Pelham-Holles, duc de Newcastle, a réagi rapidement à la nouvelle et a planifié une attaque rapide contre les forts français avant qu'ils ne puissent être renforcés. Le roi George II a approuvé le plan de Newcastle d'envoyer le général Edward Braddock pour s'emparer rapidement des forts frontaliers français.

D'autres dirigeants politiques voulaient une plus grande guerre ; ils ont donc annoncé publiquement les plans de Newcastle et modifié le plan initial afin que Braddock commande davantage de forces et ordonne aux colonies nord-américaines turbulentes de fournir un soutien supplémentaire contre les Français. Une fois les plans annoncés publiquement, le gouvernement français s'est empressé d'envoyer des renforts en Amérique du Nord et a poursuivi les négociations pour isoler diplomatiquement le gouvernement britannique en gagnant ses alliés européens traditionnels. Une fois les forces militaires en marche, la guerre est devenue inévitable.

This document is created by the Office of the Historian. It is available online at <https://history.state.gov/milestones/1750-1775/incidents>.

La guerre de la Conquête/La guerre de Sept Ans, 1754–63

La guerre de la Conquête est le nom donné au conflit nord-américain d'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 par le traité de Paris en 1763. La guerre a permis à la Grande-Bretagne de réaliser d'énormes gains territoriaux en Amérique du Nord, mais les différends concernant la politique frontalière ultérieure et le paiement des frais de guerre ont provoqué le mécontentement des colonies et ont finalement conduit à la Révolution américaine.

La guerre de la Conquête est le résultat de tensions permanentes aux frontières de l'Amérique du Nord, les fonctionnaires impériaux et les colons français et britanniques cherchant à étendre la sphère d'influence de chaque pays dans les régions frontalières. En Amérique du Nord, la guerre oppose la France, les colons français et leurs alliés autochtones à la Grande-Bretagne, aux colons anglo-américains et à la Confédération iroquoise, qui contrôle la majeure partie du nord de l'État de New York et certaines parties du nord de la Pennsylvanie. En 1753, avant le déclenchement des hostilités, la Grande-Bretagne contrôlait les 13 colonies jusqu'aux Appalaches, mais au-delà se trouvait la Nouvelle-France, une colonie très vaste et peu peuplée qui s'étendait de la Louisiane au Canada en passant par la vallée du Mississippi et les Grands Lacs. (Voir *Incidents ayant mené à la guerre de la Conquête* et *Plan d'Albany*).

La frontière entre les possessions françaises et britanniques n'était pas bien définie, et l'un des territoires contestés était la haute vallée de la rivière Ohio. Les Français avaient construit un certain nombre de forts dans cette région afin de renforcer leur revendication sur le territoire. Les forces coloniales britanniques, dirigées par le lieutenant-colonel George Washington, ont tenté d'expulser les Français en 1754, mais elles ont été dépassées en nombre et vaincues par les Français. Lorsque la nouvelle de l'échec de Washington est parvenue au Premier ministre britannique Thomas Pelham-Holles, duc de Newcastle, celui-ci a proposé une frappe de représailles rapide et non déclarée. Cependant, ses adversaires au sein du Cabinet ont déjoué ses plans en les rendant publics, alertant ainsi le gouvernement français et transformant une simple altercation frontalière en une guerre à grande échelle.

La guerre n'a pas bien commencé pour les Britanniques. Le gouvernement britannique avait envoyé le général Edward Braddock dans les colonies en tant que commandant en chef des forces britanniques d'Amérique du Nord, mais il s'est aliéné les alliés amérindiens potentiels et les dirigeants coloniaux n'ont pas coopéré avec lui. Le 13 juillet 1755, Braddock est mort après avoir été grièvement blessé dans une embuscade lors d'une expédition ratée visant à prendre le fort Duquesne, dans l'actuelle Pittsburgh. La guerre en Amérique du Nord est restée dans l'impasse pendant plusieurs années, tandis qu'en Europe, les Français ont remporté une importante victoire navale et se sont emparés de la possession britannique de Minorque en Méditerranée en 1756. Cependant, après 1757, la guerre a commencé à tourner en faveur de la Grande-Bretagne. Les forces britanniques ont vaincu les forces françaises en Inde et, en 1759, les armées britanniques ont envahi et conquis le Canada.

Confronté à une défaite en Amérique du Nord et à une position précaire en Europe, le gouvernement français a tenté d'engager des négociations de paix avec les Britanniques, mais le ministre britannique William Pitt (l'aîné), secrétaire aux Affaires du Sud, cherchait non seulement à obtenir la cession du Canada par les Français, mais aussi des concessions commerciales que le gouvernement français jugeait inacceptables. Après l'échec de ces négociations, le roi d'Espagne

Charles III a proposé de venir en aide à son cousin, le roi de France Louis XV, et leurs représentants ont signé une alliance connue sous le nom de pacte de famille le 15 août 1761. Les termes de l'accord stipulaient que l'Espagne déclarerait la guerre à la Grande-Bretagne si la guerre ne prenait pas fin 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 famille a finalement renforcé la volonté des Français de poursuivre la guerre et a amené le gouvernement britannique à déclarer la guerre à l'Espagne le 4 janvier 1762, après d'âpres querelles entre les ministres du roi George III.

Malgré la présence d'une alliance aussi redoutable, la force navale britannique et l'inefficacité espagnole ont conduit au succès britannique. Les forces britanniques se sont emparées des îles françaises des Caraïbes, du territoire cubain espagnol et des Philippines. Les combats en Europe ont pris fin après l'échec de l'invasion espagnole du Portugal, allié britannique. En 1763, les diplomates français et espagnols ont commencé à négocier la paix. Dans le traité de Paris (1763) qui en résulte, la Grande-Bretagne obtient des gains territoriaux importants en Amérique du Nord, y compris tout le territoire français à l'est du 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 apporté des germes de problèmes au sein des colonies américaines de la Grande-Bretagne. La guerre avait coûté très cher et les tentatives du gouvernement britannique pour imposer des taxes aux colons afin d'aider à couvrir ces dépenses ont entraîné le ressentiment croissant des colonies à l'égard des efforts de la Grande-Bretagne pour étendre son autorité impériale dans les colonies. Les tentatives britanniques pour limiter l'expansion vers l'ouest par les colons et la provocation par inadvertance d'une guerre à grande échelle ont encore plus irrité les sujets britanniques vivant dans les colonies américaines. Ces différends ont fini par susciter une rébellion coloniale, qui s'est finalement transformée en une guerre généralisée d'indépendance.

Ce document a été créé par le Bureau de l'Historien. Il est disponible en ligne à l'adresse suivante :
<https://history.state.gov/milestones/1750-1775/french-indian-war>.

Traité de Paris, 1763

Le Traité de Paris de 1763 a mis fin à la guerre de la Conquête/guerre de Sept Ans entre la Grande-Bretagne et la France, ainsi que leurs alliés respectifs. En vertu des termes du traité, la France renonce à tous ses territoires en Amérique du Nord continentale, ce qui met fin à toute menace militaire étrangère pour les colonies britanniques dans cette région.

Pendant la guerre, les forces britanniques ont remporté d'importantes victoires à l'étranger contre la France : non seulement les Britanniques ont conquis le Canada français, mais ils ont également remporté des victoires en Inde et capturé des colonies françaises dans les Caraïbes. En mars 1762, le roi français Louis XV a lancé un appel officiel à des pourparlers de paix.

Le gouvernement britannique était également désireux de mettre fin à la guerre. La guerre de Sept Ans avait coûté très cher et le gouvernement avait dû la financer par la dette. Les créanciers commençaient à douter de la capacité de la Grande-Bretagne à rembourser les emprunts qu'elle avait lancés sur les marchés financiers. En outre, le roi britannique George II était mort pendant l'année 1760 et son successeur George III était plus disposé à mettre fin à la guerre.

Les premières tentatives de négociation d'un accord de paix ont échoué, et à la place, les diplomates français et espagnols ont signé le pacte de famille, un traité qui a fait entrer l'Espagne dans la guerre contre la Grande-Bretagne. Pendant ce temps, le premier ministre britannique Lord Bute poursuivait des pourparlers secrets et informels avec le diplomate français Étienne-François de Stainville, duc de Choiseul, et ils sont parvenus à un accord officieux en juin 1762. Bute a promis des conditions assez généreuses, et les deux pays se sont mis d'accord pour un échange d'ambassadeurs en septembre.

Lorsque les négociations officielles ont commencé, la situation avait changé. La nouvelle de la prise de La Havane par les Britanniques, et donc de la colonie espagnole de Cuba, était parvenue en Europe. Le roi d'Espagne Charles III refusait d'accepter un traité qui obligerait l'Espagne à céder Cuba, mais le Parlement britannique ne pourrait jamais ratifier un traité qui ne tiendrait pas compte des gains territoriaux britanniques réalisés pendant la guerre.

Face à ce dilemme, le négociateur français Choiseul a proposé une solution qui distribuerait le territoire américain entre la France, l'Espagne et la Grande-Bretagne. Selon le plan de Choiseul, la Grande-Bretagne obtiendrait tous les territoires français à l'est du Mississippi, tandis que l'Espagne conserverait Cuba en échange de la remise de la Floride à la Grande-Bretagne. Les territoires français à l'ouest du Mississippi devenaient espagnols, ainsi que le port de la Nouvelle-Orléans. En échange de ces cessions, ainsi que de territoires en Inde, en Afrique et sur l'île méditerranéenne de Minorque, la France récupérait les îles des Caraïbes que les forces britanniques avaient capturées pendant la guerre. Le gouvernement britannique promettait également de permettre aux Canadiens français de pratiquer librement le catholicisme et prévoyait des droits de pêche français au large de Terre-Neuve.

Choiseul préférait garder les petites îles antillaises de la Martinique, de la Guadeloupe et de Sainte-Lucie plutôt que de s'accrocher au vaste territoire qui s'étendait de la Louisiane au Canada. Cette décision était motivée par le fait que l'industrie sucrière des îles était extrêmement rentable. En revanche, le Canada avait été un fardeau pour le trésor

français. La perte du Canada, bien que regrettable pour les fonctionnaires français, était logique d'un point de vue commercial.

Les diplomates ont terminé leurs négociations et signé le traité préliminaire de Paris le 3 novembre 1762. Au même moment, les négociateurs espagnols et français ont également signé le traité de San Ildefonso, qui confirmait la cession de la Louisiane française à l'Espagne.

Bien que le roi britannique George III et ses ministres aient été en faveur du traité, celui-ci était impopulaire auprès du public britannique. Cependant, le traité contenait suffisamment de concessions envers les hommes politiques partisans de la guerre pour que le Parlement britannique ratifie le traité de Paris par une majorité de 319 contre 64. Le traité est entré en vigueur le 10 février 1763.

Pour les colons anglo-américains, le traité était un succès théorique. En confirmant la conquête du Canada et en étendant les possessions britanniques jusqu'au Mississippi, les colons n'avaient plus à s'inquiéter de la menace d'une invasion française. Pour les Amérindiens vivant dans ce qui avait été un territoire frontalier, le traité s'est avéré désastreux. Ils ne pouvaient désormais plus poursuivre la stratégie très efficace qui leur avait permis de monter les Français et les Britanniques les uns contre les autres pour obtenir les conditions d'alliance les plus favorables et préserver leurs terres contre l'empiètement des colons anglo-américains.

Malgré ce qui semblait être un succès, le Traité de Paris a en définitive encouragé les dissensions entre les colons anglo-américains et le gouvernement britannique, car leurs intérêts en Amérique du Nord ne coïncidaient plus. Le gouvernement britannique ne voulait plus maintenir une présence militaire coûteuse, et ses tentatives de gérer une politique frontalière post-traité qui équilibrerait les intérêts des colons et des Amérindiens devaient s'avérer inefficaces et même contre-productives. Conjugué aux divergences entre le gouvernement impérial et les colons sur la manière de prélever des impôts pour payer les dettes liées aux dépenses de guerre, le traité de Paris a finalement mis les colons sur la voie de l'indépendance, alors même qu'il semblait rendre l'Empire britannique plus fort que jamais.

Ce document a été créé par le Bureau de l'Historien. Il est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://history.state.gov/milestones/1750-1775/treaty-of-paris>.

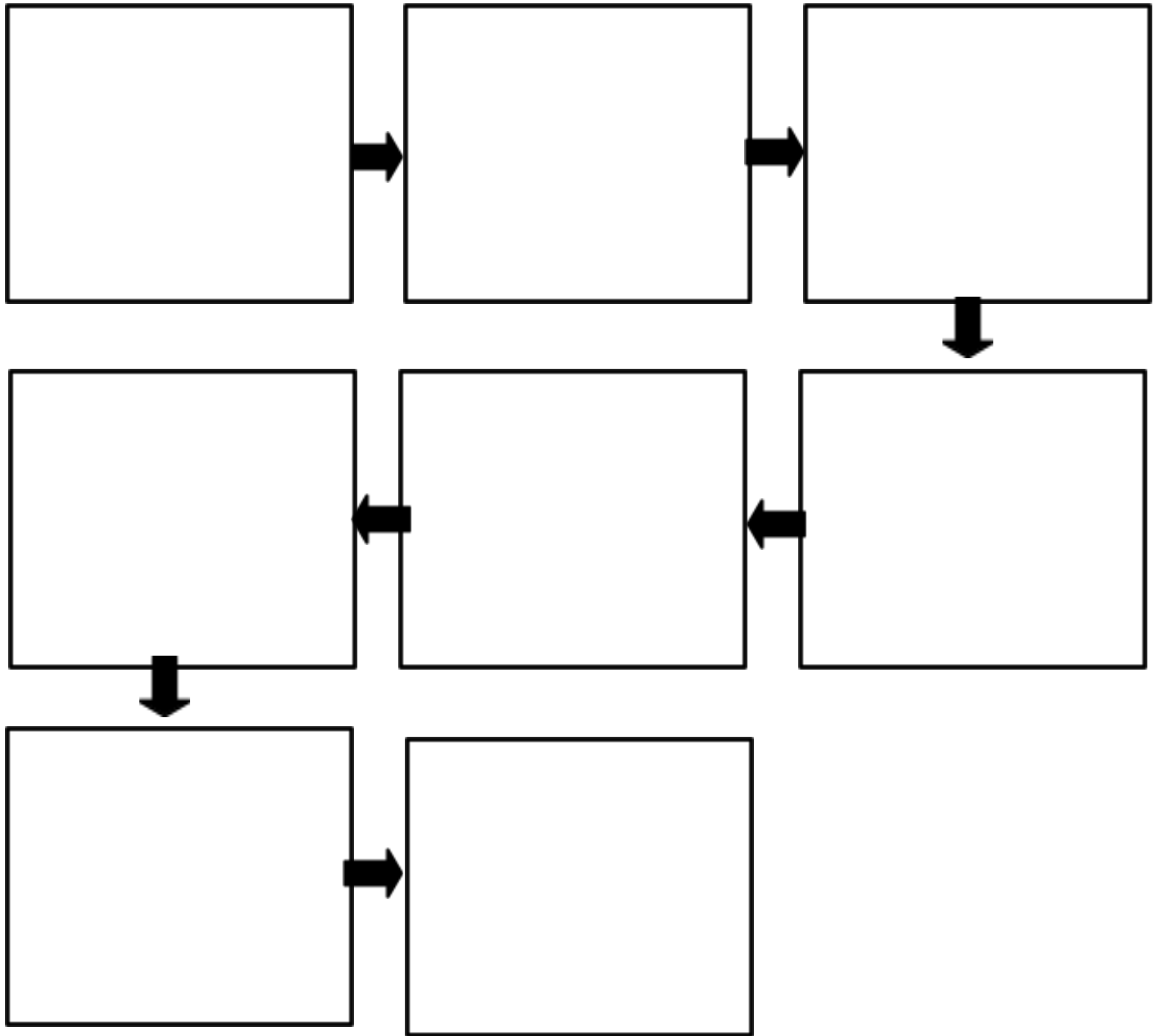
Causes et conséquences de la guerre de la Conquête

Causes de la guerre de la Conquête	Conséquences de la guerre de la Conquête

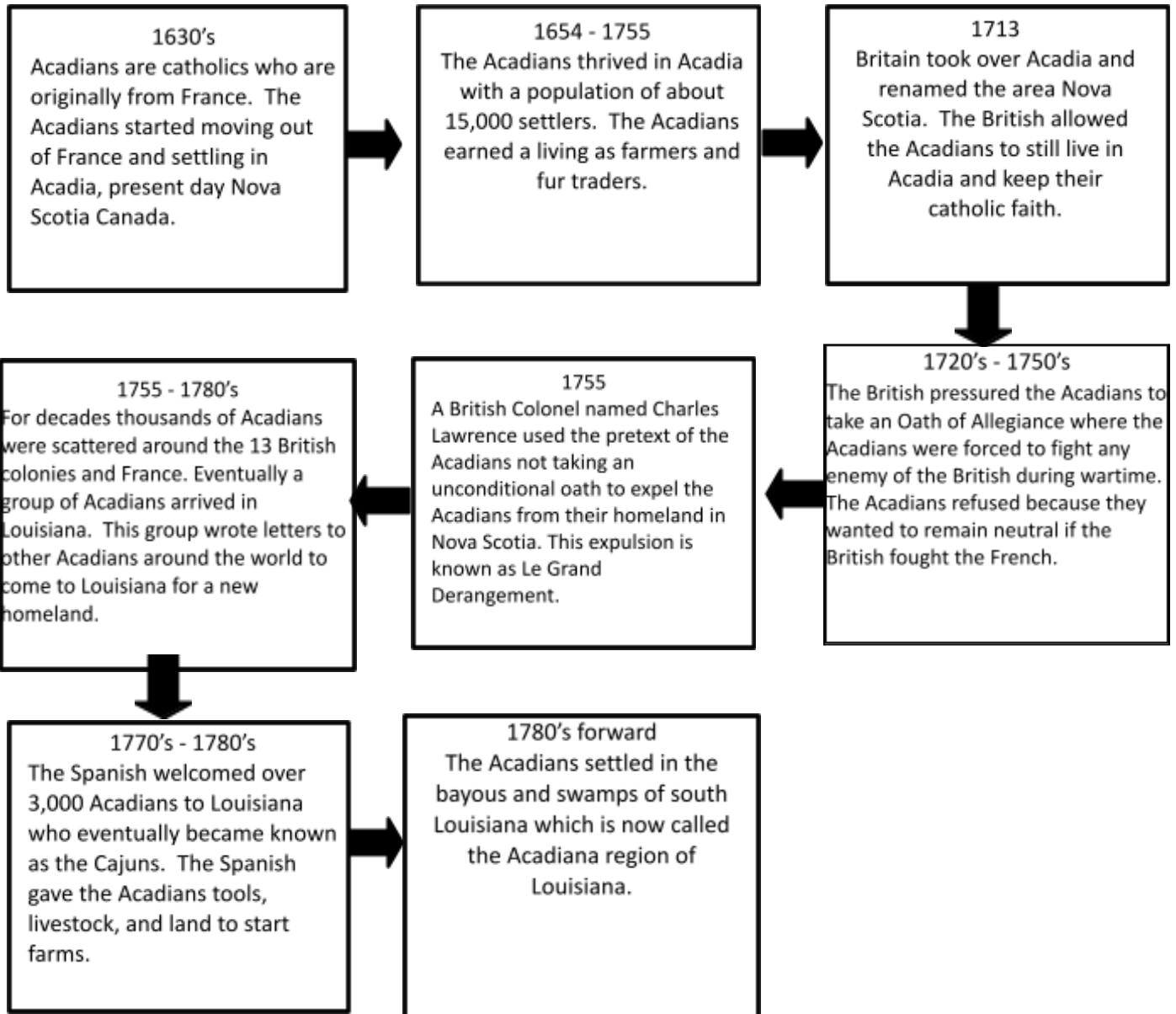
Causes et conséquences de la guerre de la Conquête (complété)

Causes de la guerre de la Conquête	Conséquences de la guerre de la Conquête
<ul style="list-style-type: none"> ● La France et l'Angleterre revendiquaient toutes deux la vallée de la rivière Ohio. ● La France et la Grande-Bretagne ont toutes deux commencé à construire des forts dans la vallée de la rivière Ohio pour protéger leurs revendications sur la région. ● La France et la Grande-Bretagne ont toutes deux tenté de capturer les forts de l'autre camp dans la vallée de la rivière Ohio. Ces tentatives ont finalement conduit à la guerre de la Conquête. ● La France s'est rangée aux côtés de l'Espagne et de ses alliés amérindiens, tandis que l'Angleterre s'est alliée aux Amérindiens de la Confédération iroquoise. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La guerre de la Conquête s'est terminée par une victoire britannique et une défaite française. ● La guerre a pris fin avec la signature du traité de Paris de 1763. ● Le traité de Paris de 1763 comportait les termes suivants : <ul style="list-style-type: none"> ○ La France renonçait à tous les territoires d'Amérique du Nord, à l'exception de quelques îles des Caraïbes. ○ La Grande-Bretagne gagnait tout le Canada, la vallée du fleuve Ohio et toutes les terres françaises à l'est du Mississippi. ○ L'Espagne perdait la Floride mais gagnait toutes les terres françaises à l'ouest du fleuve Mississippi et de la Nouvelle-Orléans. ● Les colons américains se sont mis en colère contre la Grande-Bretagne à cause de nouveaux impôts destinés à payer les dettes causées par la guerre. Ces tensions se sont intensifiées au cours des 13 années suivantes et ont abouti à la Révolution américaine.

Chronologie de la déportation des Acadiens ou "Grand Dérangement"



Timeline of Acadian Exile or Le Grand Derangement (Completed)



Chronologie de la déportation des Acadiens ou “Grand Dérangement” (complétée)

Années 1630

Les Acadiens sont des catholiques originaires de France. Les Acadiens ont commencé à quitter la France et à s'installer en Acadie, l'actuelle Nouvelle-Écosse.

1654-1755

Les Acadiens ont prospéré en Acadie, où la population était d'environ 15 000 colons. Les Acadiens gagnaient leur vie comme agriculteurs et commerçants de fourrures.

1713

La Grande-Bretagne s'est emparée de l'Acadie et a donné à la région le nom de Nouvelle-Écosse. Les Britanniques ont permis aux Acadiens de continuer à vivre en Acadie et de conserver leur foi catholique.

1755-Années 1780

Pendant des décennies, des milliers d'Acadiens ont été dispersés dans les 13 colonies britanniques et en France. Finalement, un groupe d'Acadiens est arrivé en Louisiane. Ce groupe a écrit des lettres à d'autres Acadiens du monde entier pour qu'ils viennent chercher une nouvelle patrie en Louisiane.

1755

Un colonel britannique nommé Charles Lawrence a utilisé le prétexte que les Acadiens ne prêtaient pas un serment inconditionnel pour les expulser de leur patrie en Nouvelle-Écosse. Cette expulsion est connue sous le nom “Le Grand Dérangement”.

Années 1720-1750

Les Britanniques ont fait pression sur les Acadiens pour qu'ils prêtent un serment d'allégeance selon lequel les Acadiens étaient obligés de combattre tout ennemi des Britanniques en temps de guerre. Les Acadiens ont refusé parce qu'ils voulaient rester neutres si les Britanniques se battaient contre les Français.

Années 1770-1780

Les Espagnols ont accueilli plus de 3000 Acadiens en Louisiane, qui ont fini par être connus sous le nom de Cajuns. Les Espagnols ont donné aux Acadiens des outils, du bétail et des terres pour créer des fermes.

À partir des années 1780

Les Acadiens se sont installés dans les bayous et les marécages du sud de la Louisiane, que l'on appelle aujourd'hui la région acadienne de la Louisiane.

Évaluation de l'unité un

Objectif de la séquence : Les élèves composent une rédaction pour répondre à la question suivante : Quel est l'impact du peuplement et de la colonisation sur l'identité d'une région ?

Durée suggérée : 2 séances

Consignes pour l'élève : Les élèves composent une rédaction pour répondre à la question suivante : Quel est l'impact de l'implantation et de la colonisation sur l'identité d'une région ? Note : les élèves doivent prendre en compte les conséquences économiques, politiques et culturelles de l'exploration et de la colonisation en Louisiane.

Ressources:

- Diverses sources étudiées dans cette unité
- [Aspects de l'identité de Poverty Point](#)
- [Chronologie de l'exploration européenne de la Louisiane](#)
- [Tableau en T de comparaison entre la Louisiane française et la Louisiane espagnole](#)
- [Causes et conséquences de la guerre de la Conquête](#)
- [Chronologie de la déportation des Acadiens ou "Grand Dérangement"](#)

Notes pour l'enseignant : En accomplissant cette tâche, les élèves démontrent les compétences de fin de grade GLEs: 8.2.1, 8.2.2, 8.2.3, 8.2.4, 8.2.5, 8.4.1, 8.4.2. Ils répondent également aux attentes en matière de compétences de lecture ([Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.6-82a-f, WHST.6-8.5, WHST.6-8.8, WHST.6-8.9, WHST.6-8.10)

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

Présentation de l'unité deux

Objectif de la séquence : Les élèves apprennent comment les événements qui ont précédé la création de l'État et la transition vers cet État ont façonné l'identité de la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 4 semaines

Grade 8: Contenu	
La Vente de la Louisiane au moyen de la Bataille de la Nouvelle Orléans	Comment l'expansion des États-Unis a-t-elle influencé l'identité de la Louisiane?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [La Vente de la Louisiane](#) (8.2.2, 8.2.3, 8.2.5, 8.3.1, 8.3.2, 8.4.1, 8.4.2, 8.7.1)
2. [Le Statut d'Etat et la Bataille de la Nouvelle Orléans](#) (8.2.2, 8.2.5, 8.3.1, 8.3.2, 8.6.1, 8.6.2, 8.7.1, 8.7.2)

Évaluation de l'unité 2: Les élèves participent à une discussion en classe sur la question: Comment La Vente de la Louisiane a-t-elle transformé celle-ci?

Unité deux: De la Vente de la Louisiane à la Bataille de la Nouvelle-Orléans	Sujet un: La Vente de la Louisiane Sujet deux: Le statut d'État et la Bataille de la Nouvelle-Orléans
Connexions clés: <ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques géographiques et les ressources qui ont influencé les modèles de migration et colonisation. • La géographie physique a influencé le développement social, politique, économique et culturel de la Louisiane. • Les modèles de migration et de colonisation ont déterminé le développement de la Louisiane. • Le peuple, les idées, et les événements ont contribué au développement social, politique, économique et culturel de la Louisiane. • Les similitudes et les différences entre les groupes ont contribué à la coopération et aux conflits. • Les motivations politiques et économiques ont influencé les frontières politiques de la Louisiane. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Contenu et concepts essentiels
8.2.2 Expliquer l'importance du fleuve Mississippi en relation avec les événements historiques de la Louisiane.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser comment le fleuve Mississippi et ses ports ont encouragé les États-Unis à acheter le territoire de la Louisiane. (le commerce, le transport, l'agriculture). • Analyser le rôle du fleuve Mississippi dans les causes et les conséquences de la bataille de la Nouvelle-Orléans. • Expliquer comment le fleuve Mississippi a influencé le statut d'État de la Louisiane.
8.2.3 Analyser les facteurs d'attraction/répulsion des schémas de migration/d'installation des habitants de la Louisiane, de la colonisation française à la réalisation de l'État en 1812	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les raisons de l'explosion démographique en Louisiane au 19^e siècle, et les éléments qui ont motivé de nouveaux groupes de colons à venir sur le territoire.
8.2.5 Analyser les causes et les conséquences des événements importants, et évaluer l'impact sur la croissance et le développement de la Louisiane	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter de la manière dont les événements politiques étrangers ont affecté le transfert du contrôle de la Louisiane. • Analyser les impacts de la vente de la Louisiane sur la croissance et le développement de l'État. • Expliquer le processus pour devenir un État et les façons dont le statut d'État a été bénéfique pour la Louisiane. • Analyser les changements pour le territoire de la Louisiane après son acquisition par les États-Unis (les litiges frontaliers, la croissance économique et démographique du Port d'Orléans, le nouveau gouvernement, l'impact sur les

	<p>habitants).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'impact de l'acquisition de la Louisiane et son statut d'Etat sur les relations entre les différentes populations ethniques et raciales (statut des droits ; les relations ethniques/raciales telles que la révolte de la côte allemande, tensions entre anglophones et non anglophones, délocalisation des Amérindiens). • Expliquer les défis auxquels la Louisiane a dû faire face avant de devenir un État pendant la période territoriale (litiges frontaliers, débats nationaux) • Analyser les causes de la bataille de la Nouvelle Orléans et les événements importants de ce conflit (l'importance stratégique de la Nouvelle Orléans, la loi martiale). • Expliquer les raisons pour lesquelles les États-Unis ont pu gagner la bataille de la Nouvelle-Orléans (l'avantage géographique, la coopération entre les différents groupes). • Expliquer l'impact de la bataille de la Nouvelle Orléans sur la Louisiane et ses habitants (assimilation à la culture américaine).
<p>8.3.1 Localiser et décrire les caractéristiques géophysiques et politiques de la Louisiane</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des cartes pour déterminer les caractéristiques terrestres et géographiques acquises par les États-Unis grâce à la vente de la Louisiane. • Discuter les changements dans les frontières de l'État et ses arrondissements. • Utiliser des cartes pour répondre aux questions sur les conflits de frontières. • Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques géophysiques et politiques de la Louisiane.
<p>8.3.2 Utiliser des cartes, des graphiques, et des diagrammes pour poser des questions sur les caractéristiques géographiques de la Louisiane et y répondre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pourquoi les caractéristiques géographiques de la Louisiane intéressaient le gouvernement des États-Unis. • Utiliser une carte pour identifier les éléments géographiques qui ont permis aux États-Unis de gagner la bataille de la Nouvelle-Orléans.
<p>8.4.1 Analyser comment les caractéristiques physiques et les ressources naturelles de la Louisiane ont affecté les modèles de migration des groupes culturels.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les caractéristiques physiques ont attiré les colons dans le territoire de la Louisiane.

<p>8.4.2 Décrire les causes et les conséquences de la diffusion culturelle et son impact sur la diversité au début de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'impact de l'achat de la Louisiane sur la culture du territoire Louisiane (la langue, la religion, les coutumes et les traditions).
<p>8.6.1 Comparer le fondement, la fonction et les pouvoirs des institutions de la Louisiane et des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les similitudes et les différences entre les constitutions des États-Unis et de la Louisiane (la constitution de la Louisiane n'avait pas de déclaration des droits et était basée sur le droit civil, les deux limitaient le droit de vote et le droit d'exercer une fonction, la Louisiane donnait des pouvoirs étendus aux dirigeants de l'État, en particulier au gouverneur). • Expliquer l'influence de la Constitution des États-Unis sur la Constitution de la Louisiane de 1812. • Expliquer pourquoi le système juridique de la Louisiane est inspiré du Code Napoléonien/droit civil, et comparer et contraster le Code Napoléonien/droit civil avec la Common Law.
<p>8.6.2 Comparer et contraster les préambules des constitutions de la Louisiane et des États-Unis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer les idées et les principes soulignés dans les préambules des constitutions des États-Unis et de la Louisiane.
<p>8.7.1 Expliquer les effets de la politique étrangère mondiale et de la politique américaine sur la Louisiane</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les effets politiques, économiques, sociaux et culturels de l'achat de la Louisiane et de la création de l'État de Louisiane sur la Louisiane et ses habitants.
<p>8.7.2 Évaluer le rôle et l'importance des ports et des produits de la Louisiane dans l'économie internationale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les raisons du désir britannique de contrôler la Nouvelle-Orléans pendant la guerre de 1812 / bataille de la Nouvelle-Orléans.
<p>8.1.1 Produire une écriture claire et cohérente pour un éventail de tâches, d'objectifs et de publics :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en menant des recherches historiques • en évaluant une gamme de sources primaires et secondaires • en identifiant et en analysant le sens des mots et des 	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence 8.1.1 dans cette unité:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mener des recherches historiques sur la bataille de la Nouvelle-Orléans. • Lire et analyser des sources primaires pour répondre aux questions sur les motivations américaines dans l'achat de la Louisiane, telles que la lettre de 1802 de Thomas Jefferson à Robert Livingston. • Lire et analyser la Constitution de la Louisiane de 1812 pour répondre aux questions sur la nature et le statut d'État de la Louisiane. • Comparer et contraster les différents points de vue sur la vente

<p>phrases de textes historiques</p> <ul style="list-style-type: none"> en reconnaissant divers points de vue dans un contexte historique 	<p>de la Louisiane.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer et contraster les différents points de vue sur le statut d'État de la Louisiane.
<p>8.1.2 Créer et comprendre une frise chronologique des événements clés de l'histoire de la Louisiane pour décrire comment ils sont liés aux États-Unis et aux événements mondiaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> Construire et/ou interpréter une frise chronologique d'événements importants pour répondre aux questions sur la période allant de la vente de la Louisiane au statut d'État (le Traité de Pinckney, la Révolution française, l'échec de Napoléon à reprendre le contrôle de Saint-Domingue, la Traité secret de San Ildefonso, la Vente de la Louisiane, création et approbation de la Constitution de la Louisiane, le statut d'État de la Louisiane). Construire et/ou interpréter une frise chronologique des événements clés pour répondre aux questions sur la guerre de 1812, en particulier la bataille de la Nouvelle-Orléans (arrivée d'Andrew Jackson, déclaration de la loi martiale, signature du traité de Gand, bataille de la Nouvelle-Orléans).
<p>8.3.3 Appliquer la connaissance des compétences et des termes géographiques pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> créer des cartes et des diagrammes tracer les coordonnées longitudinales et latitudinales lire et expliquer une carte utiliser une carte pour comparer le fuseau horaire de la Louisiane à d'autres fuseaux horaires dans le monde 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser des cartes et des diagrammes relatifs à l'achat de la Louisiane et à la création de l'État de Louisiane. Lire et interpréter différents types de cartes (reproductions et cartes historiques authentiques montrant l'évolution des lignes frontalières, les caractéristiques physiques et politiques, les plans de la ville, les principales régions d'implantation). Revoir la latitude et la longitude si nécessaire.
<p>8.10.2 Comprendre et expliquer les choix, les compromis, les coûts-avantages et les coûts d'opportunité associés à la prise de décision économique personnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer les choix, les compromis, les coûts/avantages et les coûts d'opportunité liés à la décision des représentants du gouvernement d'acheter le territoire de la Louisiane à la France.
<p>8.10.3 Décrire les facteurs historiques qui ont influencé la croissance économique,</p>	<ul style="list-style-type: none"> Décrire l'importance du développement du port de la Nouvelle-Orléans sur l'économie de la Louisiane au fil du temps.

l'interdépendance et le développement de la Louisiane

- Expliquer comment l'achat de la Louisiane et le statut d'État ont affecté la croissance économique, l'interdépendance et le développement de la Louisiane.

Contenu pédagogique de l'unité 2

Sujet un: La vente de la Louisiane (8.2.2, 8.2.3, 8.2.5, 8.3.1, 8.3.2, 8.4.1, 8.4.2, 8.7.1)

Connexions avec la problématique : Les élèves examinent les événements qui précèdent la vente de la Louisiane, ainsi que les divers points de vue sur l'acquisition de ce territoire afin de comprendre son héritage.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [La Vente de la Louisiane](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Pourquoi l'Espagne a-t-elle rendu la Louisiane à la France ?
- Pourquoi Napoléon Bonaparte voulait-il la Louisiane ?
- Pourquoi Thomas Jefferson a-t-il voulu acheter la Nouvelle-Orléans et le territoire de la Louisiane à la France ?
- Quelles étaient les opinions des Américains concernant l'achat de la Louisiane ?
- Quel est l'héritage de l'achat de la Louisiane pour les États-Unis ?

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

- Les élèves analysent la [Lettre de Thomas Jefferson à Robert Livingston, 18 avril 1802](#) à l'aide du tableau [SOAPStone](#).
- Les élèves participent à une discussion en classe sur les raisons pour lesquelles Thomas Jefferson a voulu acheter la Nouvelle-Orléans à la France. Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour suivre leur contributions à la discussion et utiliser cette information pour attribuer une note aux élèves.
- Les élèves écrivent une réponse défendant l'opinion de Griswold ou de Madison sur l'achat de la Louisiane tout en expliquant l'héritage de la vente de la Louisiane sur la Louisiane et les États-Unis. Noter la réponse écrite en utilisant le [examen LEAP en Sciences Sociales](#) rubrique "réponses construites". Remarque: Personnaliser la partie contenu de la rubrique pour cette évaluation. Utiliser la partie grille d'évaluation pour les textes argumentés telle qu'elle est écrite. ([Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.8.2a-e, WHST.5.4, W.8.5, WHST.8.6, WHST.8.10)

Grade 8 Fiche Pédagogique: La Vente de la Louisiane

Unité 2 : De la Vente de la Louisiane à la Bataille de la Nouvelle-Orléans, Sujet 1 : La Vente de la Louisiane

Description : Les élèves examinent les événements qui ont motivé l'achat de la Louisiane, ainsi que les divers points de vue sur l'acquisition de ce territoire, afin de comprendre son héritage.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [La Louisiane coloniale espagnole](#), tableau de notes [vierge](#) et [complété](#), [Letter from Thomas Jefferson to Robert Livingston, April 18, 1802](#) [Lettre de Thomas Jefferson à Robert Livingston, 18 avril 1802](#), tableau SOAPStone ([vierge](#) et [complété](#)), [La Vente de la Louisiane](#), [Louisiana Purchase \(1803\)](#), [La Vente de la Louisiane\(1803\)](#), [Discours du représentant Roger Griswold au Congrès](#), [Discours devant le Congrès du représentant Roger Griswold](#), [Lettre de James Madison à Robert Livingston](#).

Déroulement de la séquence :

1. Dire : “Pendant cette activité, vous examinerez les événements qui ont conduit à la fin de la Louisiane espagnole, à la reprise de la Louisiane par les Français et à la vente finale de la Louisiane aux États-Unis afin de comprendre les raisons de l'acquisition de la Louisiane par les États-Unis. Ensuite, vous étudierez différents points de vue sur la vente de la Louisiane et l'héritage de cette acquisition sur les identités de l'Amérique et de la Louisiane”.
2. Donner aux élèves l'accès à [La Louisiane coloniale espagnole](#) de Charles Chamberlain et Lo Faber et leur donner une copie des [tableau de notes](#).
3. Diriger les étudiants dans leur lecture individuelle du cinquième paragraphe de la section intitulée « 1795–1803 : la transformation économique et l'adieu de l'Espagne ». Ce paragraphe commence par « Mais même en tant que Louisiane espagnole ». Demander aux élèves de prendre des notes sur le transfert de la Louisiane de l'Espagne à la France (questions 1 et 2) sur leur [tableau de notes](#).
4. Dire : “Comme vous l'avez lu, Napoléon a forcé le roi d'Espagne à rendre la Louisiane à la France parce qu'il avait de grands projets pour la Louisiane et l'autre colonie française importante, Saint Domingue. Saint Domingue est une demi-île des Caraïbes que la France utilisait comme colonie de plantation de canne à sucre. À cette époque, la canne à sucre était l'une des cultures les plus rentables au monde”.
5. Mener une discussion sur les raisons pour lesquelles Napoléon voulait la Louisiane et pourquoi il a finalement perdu tout intérêt pour la colonie. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et à fournir des preuves à partir des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Quel effet a eu la rébellion des esclaves à Saint Domingue sur la Louisiane ?
 - b. Pourquoi Napoléon était-il prêt à vendre la Louisiane aux États-Unis dès 1803, mis à part qu'il n'en avait plus besoin?
 - c. Quelles opportunités économiques associées à la géographie unique de la Louisiane les Américains voulaient-ils contrôler?
 - d. Si vous étiez un fermier de l'Ohio près de la rivière Ohio, pourquoi voudriez-vous que les États-Unis contrôlent la Louisiane et surtout la Nouvelle-Orléans?

6. Mener une discussion courte sur ce que l'Amérique gagnerait à contrôler la Nouvelle-Orléans. Dire: « Thomas Jefferson voulait acheter la Nouvelle-Orléans aux Français en 1803. Pourquoi Jefferson voulait-il que les États-Unis contrôlent la Nouvelle-Orléans ? »
7. Noter les réponses des élèves au tableau ou sur papier graphique.
8. Fournir aux élèves une copie de la [Lettre de Thomas Jefferson à Robert Livingston, 18 avril 1802](#) et la [tableau SOAPStone](#).
9. Dire, « Pendant que vous lisez cette lettre, vous utiliserez le [tableau SOAPStone](#) qui est un dispositif mnémotechnique pour vous aider à analyser la non-fiction littéraire. Relisez l'organisateur pour voir les différents aspects que vous utiliserez pour analyser la lettre de Jefferson. »
10. Donner aux élèves le temps d'examiner indépendamment le tableau.
11. Lire à voix haute à la classe la première phrase de [Lettre de Thomas Jefferson à Robert Livingston, 18 avril 1802](#) puis démontrer la stratégie SOAPStone.
12. Dire : « Après avoir lu la première phrase, j'aimerais prendre en compte le locuteur et son point de vue concernant la rédaction de cette lettre. Jefferson écrit à Livingston, et d'après cette première phrase il apparaît évident qu'il est préoccupé par le fait que la France a pris le contrôle de la Louisiane. Jefferson écrit, « La cession de la Louisiane et des Florides de l'Espagne à la France afflige fortement les États-Unis. » Ceci témoigne de son ennui quant au contrôle de la Louisiane par la France. »
13. Démontrer comment compléter le S pour Speaker du [tableau SOAPStone](#).
14. Diriger les étudiants dans leur lecture individuelle de [Lettre de Thomas Jefferson à Robert Livingston, 18 avril 1802](#) tout en continuant d'identifier chacun des aspects du SOAPStone et leur demander de consigner leurs notes dans dans le [tableau SOAPStone](#). Pour plus d'informations sur cette stratégie, se référer à: [SOAPStone](#).
15. Mener une discussion autour des raisons de Thomas Jefferson de vouloir prendre la Nouvelle-Orléans aux français. Encourager les étudiants à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) lors de la conversation, et à fournir des preuves issues des documents et de leurs connaissances extérieures pour étayer leurs réponses:
 - a. Quel était le ton de Thomas Jefferson dans la lettre à Robert Livingston? Qu'est-ce que cela vous dit sur ses sentiments envers le contrôle de la Louisiane par la France ?
 - b. Pourquoi Thomas Jefferson voulait-il acheter la Nouvelle Orléans ?
 - c. Selon la lettre, décrire la relation entre la France et les États-Unis jusqu'alors.
 - d. Selon la lettre, quel était l'objectif de Thomas Jefferson pour Robert Livingston ?
16. Donner accès aux élèves à [La Vente de La Louisiane](#) par Gaye Wilson de Monticello.org.
17. Faire lire indépendamment aux élèves l'extrait intitulé : Les négociations. Pendant qu'ils lisent la section de ce document, faire compléter les questions 3 à 5 sur leurs [tableau de notes](#) sur le transfert du contrôle de la Louisiane de l'Espagne à la France.
18. Projeter ou fournir aux étudiants une copie du [La vente de la Louisiane \(1803\)](#).
19. Demander, « Quel avantage géographique cette acquisition foncière donnerait-elle aux États-Unis ? ».
20. Demander, « Quels seraient les inconvénients possibles de cet achat ? »
21. Dire : « La vente de la Louisiane était un évènement important pour l'Amérique. C'était la première fois que les États-Unis achetaient la terre d'un pays étranger. La vente de la Louisiane a doublé la taille des États-Unis en 1803, mais la plupart des terres situées à l'est du fleuve Mississippi étaient encore peu peuplées. Certains politiciens ont estimé que l'Amérique n'avait pas besoin de toute cette terre. »

22. Séparer la classe en binômes selon une routine de classe établie.
23. Fournir aux élèves une copie de :
 - a. [Discours devant le Congrès du représentant Roger Griswold](#)
 - b. [Lettre de James Madison à Robert Livingston](#)
24. Demander aux élèves de lire les deux documents en binôme, en notant les points de vue différents sur la vente de la Louisiane.
25. Mener une discussion brève sur les points de vue différents sur la vente de la Louisiane. Questions possibles :
 - a. Quelle est l'opinion de Roger Griswold sur la vente de la Louisiane ?
 - b. Quels aspects du discours de Griswold révèlent son point de vue ?
 - c. Quelle était l'opinion de James Madison sur la vente de la Louisiane ?
 - d. Quels aspects de la lettre de Madison révèlent son point de vue ?
 - e. Êtes-vous plus enclin à être d'accord avec Griswold ou Madison ? Pourquoi ?
26. Demander aux élèves d'écrire une réponse dans laquelle ils défendent une position en faveur de Griswold ou de Madison sur la vente de la Louisiane tout en expliquant l'héritage de l'achat de la Louisiane sur la Louisiane et les États-Unis. Les étudiants doivent utiliser des preuves issues des documents et leurs connaissances en sciences sociales pour développer et étayer leur réponse. Les élèves doivent recevoir une copie du La grille d'évaluation de la partie "réponses construites" [examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour y faire référence pendant qu'ils écrivent.

Tableau de notes

Mots-Clés / Citations	Notes
<p>Pourquoi Napoléon a-t-il voulu reprendre la Louisiane aux Espagnols ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Pourquoi Napoléon a-t-il décidé de vendre la Louisiane aux États-Unis ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Quelles terres Jefferson avait-il initialement autorisé Monroe et Livingston à acheter à la France ? Combien pouvaient-ils offrir à la France pour ces terrains?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Quelle était la contre-proposition de Napoléon à Monroe et Livingston?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Combien de terres Livingston et Monroe ont-ils acheté à la France?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Tableau de notes (complété)

Mots-Clés / Citations	Notes
<p>Pourquoi Napoléon a-t-il voulu reprendre la Louisiane aux Espagnols ?</p>	<p><u>Napoléon voulait faire de la Louisiane une colonie produisant du blé pour nourrir son économie à Saint-Domingue qui produisait de la canne à sucre.</u></p>
<p>Pourquoi Napoléon a-t-il décidé de vendre la Louisiane aux États-Unis ?</p>	<p><u>L'armée que Napoléon a envoyée à Saint-Domingue n'a pas empêché l'insurrection des esclaves. Ainsi, Napoléon n'avait plus besoin de la Louisiane et il a décidé de la vendre aux États-Unis.</u></p>
<p>Quelles terres Jefferson avait-il initialement autorisé Monroe et Livingston à acheter à la France ? Combien pouvaient-ils offrir à la France pour ces terrains?</p>	<p><u>Initialement, Jefferson a seulement approuvé l'acquisition de la Nouvelle Orléans ainsi que des parties de la Floride pour 10 millions de dollars.</u></p>
<p>Quelle était la contre-proposition de Napoléon à Monroe et Livingston?</p>	<p><u>Napoléon était prêt à vendre tout le territoire de la Louisiane pour 17 millions de dollars.</u></p>
<p>Combien de terres Livingston et Monroe ont-ils acheté à la France?</p>	<p><u>Les États-Unis ont obtenu 827 000 mètres carrés de la vente de la Louisiane, ce qui a doublé la taille du pays.</u></p>

Lettre de Thomas Jefferson à Robert Livingston, 18 avril 1802

La cession de la Louisiane et des Florides par l'Espagne à la France a des conséquences très graves pour les États-Unis. Le secrétaire d'État vous a écrit à ce sujet. . . Il y a sur le globe un seul endroit dont le possesseur est notre ennemi naturel et habituel. C'est la Nouvelle-Orléans, par laquelle les produits des trois huitièmes de notre territoire doivent passer pour être commercialisés, et qui, par sa fertilité, donnera longtemps plus de la moitié de tous nos produits et contiendra plus de la moitié de nos habitants. La France en se plaçant à cette porte prend pour nous l'attitude de la défiance. L'Espagne aurait pu la garder tranquillement pendant des années. Ses dispositions pacifiques, son état de faiblesse, l'engageraient à y augmenter nos facilités, de sorte que sa possession serait à peine sentie par nous, et il ne se produirait peut-être pas longtemps avant que quelque circonstance ne se présentât qui pût faire que sa cession à nous fût le prix de quelque chose de plus de valeur pour elle. Il ne pourra jamais en être ainsi entre les mains de la France. . . Il (est) impossible que la France et les États-Unis puissent continuer (à être) amis quand ils se rencontrent dans une position aussi irritable. . . Le jour où la France prendra possession de la Nouvelle-Orléans. ... cela scelle l'union de deux nations qui, ensemble, peuvent maintenir la possession exclusive de l'océan. A partir de ce moment, nous devons nous marier à la flotte et à la nation britannique. Nous devons tourner toutes nos attentions vers une force maritime, pour laquelle nos ressources nous placent sur un terrain très élevé : et ayant formé et cimenté ensemble une puissance qui peut rendre impossible à la France le renforcement de ses établissements ici. . . Ce n'est pas un état de choses que nous recherchons ou désirons. . .

Si la France considère cependant la Louisiane comme indispensable à ses vues, elle serait peut-être disposée à chercher des arrangements qui pourraient la concilier avec nos intérêts. Si quelque chose pouvait y parvenir, ce serait de nous céder l'île de la Nouvelle-Orléans et les Florides. Cela supprimerait certainement, dans une large mesure, les causes de discorde et d'irritation entre nous, et peut-être pour une durée telle que l'on pourrait trouver d'autres moyens de rendre cette mesure définitivement conciliante pour nos intérêts et nos amitiés. Cela nous dispenserait en tout cas de la nécessité de prendre des mesures immédiates pour contrebalancer une telle opération par des arrangements dans un autre domaine. Je ne doute pas que vous ayez insisté sur ces considérations à chaque fois que l'occasion s'en est présentée auprès du gouvernement où vous vous trouvez (France).... . Peut-être que rien depuis la guerre révolutionnaire n'a produit plus de sensations de malaise dans le corps de la nation (que la prise de la Louisiane par la France). Malgré les querelles temporaires qui ont eu lieu avec la France, elle (la France) a toujours une forte emprise sur les affections de nos citoyens en général. J'ai pensé qu'il n'était pas inutile, en guise de complément aux lettres du Secrétaire d'État, de vous écrire cette lettre privée pour vous faire comprendre l'importance que nous attachons à cette transaction. . .

Thomas Jefferson

Cette lettre a été écrite par Thomas Jefferson. April 18, 1802. Le document est disponible en ligne à l'adresse :
<https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/01-37-02-0220>

SOAPStone

Pendant que vous lisez, recherchez ces détails...		Comment le savez-vous? Citez des preuves spécifiques issues du texte.
S	Qui est l'Orateur ?	<ul style="list-style-type: none"> • Que pouvez-vous dire ou que savez-vous sur l'orateur qui vous aide à comprendre le point de vue exprimé ?
O	Quelle est l'Occasion ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le lieu et l'époque du texte ? Qu'est-ce qui a provoqué l'écriture de ce texte ? Identifiez le contexte du texte.
A	Qui est le public ?	<ul style="list-style-type: none"> • A qui ce texte s'adresse-t-il ? L'auteur précise-t-il un public ? Que suppose l'auteur à propos du public visé ?
P	Quel est l'Objectif ?	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que l'auteur voulait que le public pense ou fasse en lisant ce texte ? Pourquoi l'auteur l'a-t-il écrit? • Quel est le message ? Comment l'orateur communique-t-il ce message?
S	Quel est le Sujet ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sujets, contenus et idées sont inclus dans le texte ? • Comment l'auteur présente-t-il le sujet ? L'introduit-il immédiatement ou est-ce que vous, le lecteur, devez faire une déduction ?
T O N E	Quel est le Ton ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'attitude de l'auteur sur le sujet ? L'auteur est-il émotif ? Objectif ? En colère ? Comment liriez-vous le passage à haute voix si vous en étiez l'auteur? • Quels détails démontrent les sentiments de l'auteur sur le sujet ? Quels mots, phrases, images, exemples, etc. révèlent le ton ?

SOAPSTone (Complété)

Pendant que vous lisez, recherchez ces détails....		Comment savez-vous? Citez des preuves spécifiques du texte.
S	<p>Qui est l'Orateur ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pouvez-vous dire ou que savez-vous sur l'orateur qui vous aide à comprendre le point de vue exprimé ? 	<p>Que pouvez-vous dire ou que savez-vous sur l'orateur qui vous aide à comprendre le point de vue exprimé ? L'orateur est le troisième président, Thomas Jefferson. Thomas Jefferson semble s'inquiéter du contrôle de la Louisiane par la France. Le texte, peut-être que rien depuis la guerre révolutionnaire n'a produit plus de sensations de malaise à travers le corps de la nation (que la prise de contrôle de la Louisiane par la France), montre son inquiétude.</p>
O	<p>Quelle est l'Occasion ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le lieu et l'époque du texte ? Qu'est-ce qui a provoqué l'écriture de ce texte ? Identifiez le contexte du texte. 	<p>Cette lettre a été écrite en avril 1802. Le président Jefferson a écrit cette lettre à Robert Livingston, ministre français, pour lui faire part de son inquiétude de voir la France s'emparer de la Louisiane et dans l'espoir que Livingston puisse convaincre la France de vendre la Nouvelle-Orléans et la Floride aux États-Unis. Des éléments de la lettre viennent étayer cette affirmation : "Si quelque chose pouvait faire cela, ce serait de nous céder l'île de la Nouvelle-Orléans et la Floride. Cela supprimerait certainement dans une large mesure les causes de discorde et d'irritation entre nous, et peut-être pour une durée telle qu'elle pourrait produire d'autres moyens de rendre la mesure définitivement conciliante pour nos intérêts et nos amitiés."</p>
A	<p>Qui est le public ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A qui ce texte s'adresse-t-il ? L'auteur précise-t-il un public ? Que suppose l'auteur à propos du public visé ? 	<p>Thomas Jefferson écrit cette lettre à Robert Livingston, le ministre américain en France.</p>
P	<p>Quel est l'Objectif ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que l'auteur voulait que le public pense ou fasse en lisant ce texte ? Pourquoi l'auteur l'a-t-il écrit? • Quel est le message ? Comment l'orateur communique-t-il ce message? 	<p>Le but de l'auteur en écrivant cette lettre est de montrer son inquiétude face à la prise de contrôle de la Louisiane par la France. Des preuves de la lettre pour appuyer cette affirmation : "La cession de la Louisiane et des Florides par l'Espagne à la France est très préjudiciable aux États-Unis."</p>

S	<p>Quel est le Sujet ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sujets, contenus et idées sont inclus dans le texte ? • Comment l'auteur présente-t-il le sujet ? L'introduit-il immédiatement ou est-ce que vous, le lecteur, devez faire une déduction ? 	<p>L'auteur exprime de manière très directe le sujet de la lettre. Le sujet de la lettre est son inquiétude de voir la France contrôler la Louisiane et son espoir que Livingston puisse acquérir la Nouvelle-Orléans à des fins économiques. Des éléments de la lettre viennent étayer cette affirmation : "Il y a sur le globe un seul endroit, dont le possesseur est notre ennemi naturel et habituel. C'est la Nouvelle-Orléans, par laquelle les produits des trois huitièmes de notre territoire doivent passer pour être commercialisés, et qui, par sa fertilité, donnera longtemps plus de la moitié de tous nos produits et contiendra plus de la moitié de nos habitants. La France se plaçant à cette porte prend à notre égard l'attitude de la défiance."</p>
T O N E	<p>Quel est le Ton ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'attitude de l'auteur sur le sujet ? L'auteur est-il émotif ? Objectif ? En colère ? Comment liriez-vous le passage à haute voix si vous en étiez l'auteur ? • Quels détails montrent les sentiments de l'auteur sur le sujet ? Quels mots, phrases, images, exemples, etc. révèlent le ton ? 	<p>Le ton de l'auteur est celui de l'inquiétude et de la crainte. Jefferson lirait cette lettre sur le ton de la crainte que la France ait une forte présence sur le continent nord-américain. Des éléments de la lettre le prouvent : "J'ai pensé qu'il n'était pas superflu, en complément des lettres du Secrétaire d'État, de vous écrire cette lettre privée pour vous faire comprendre l'importance que nous attachons à cette transaction".</p>

La Vente de la Louisiane, 1803



Carte de William Morris. Autorisée par le [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne sur https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/57/Louisiana_Purchase.png

**Discours devant le Congrès du représentant Roger Griswold, un fédéraliste opposé à la Vente de la Louisiane
(1803)**

À mon avis, il n'est guère possible pour un monsieur de cette assemblée d'avancer l'opinion que le président et le Sénat peuvent ajouter aux membres de l'union par traité quand ils le veulent, ou, pour reprendre les termes de ce traité, peuvent incorporer dans l'union des États-Unis une nation étrangère qui, par intérêt ou par ambition, peut souhaiter devenir membre de notre gouvernement. Un tel pouvoir serait en contradiction directe avec le pacte originel entre les États, et une violation des principes sur lesquels ce pacte a été formé.

L'incorporation d'une nation étrangère dans l'Union, loin de tendre à préserver l'Union, constitue une atteinte directe à celle-ci. Elle détruit l'union parfaite envisagée entre les parties initiales, en interposant un étranger qui partage avec elles les pouvoirs du gouvernement....

Ce sujet a fait l'objet d'un examen approfondi au cours de la dernière session du Congrès, mais il n'a pas été constaté qu'un seul individu avait le moindre désir d'obtenir la province de la Louisiane. Nos vues étaient alors limitées à la Nouvelle-Orléans et à la Floride, et, à mon avis, il aurait été heureux pour le pays qu'elles soient encore confirmées dans ces limites. L'étendue vaste et ingérable que l'adhésion de la Louisiane donnera aux États-Unis, la dispersion de notre population qui en résultera et la destruction de l'équilibre qu'il est si important de maintenir entre les États de l'Est et de l'Ouest, menacent, à un jour très éloigné, la subversion de notre Union.

Auteur: Roger Griswold. Annales du Congrès, 8e Congrès, 1^{er} séance, Volume 1. Ce document est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse :

<https://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llac&fileName=013/llac013.db&recNum=228>

Lettre de James Madison à Robert Livingston (29 juillet 1803)

Cher Monsieur,

. . . L'achat de la Louisiane dans sa forme complète, bien qu'il ne soit pas envisagé, est reçu avec une approbation chaleureuse et presque universelle. Les objectifs qu'elle peut servir en font une acquisition vraiment noble. Sous une gestion prudente, elle peut faire beaucoup de bien et prévenir beaucoup de mal. En réduisant l'établissement militaire dans cette région... Il répond au double objectif de réduire les dépenses et de favoriser la liberté. C'est un point de vue dans lequel le traité sera particulièrement reconnaissant à une description très respectable de nos citoyens. Il sera également très important de retirer la réglementation et la colonisation de ce territoire d'autres mains (françaises) et de les confier aux États-Unis, qui seront en mesure de les gérer dans l'intérêt et la convenance du public. En garantissant également la juridiction (le contrôle) exclusive de l'embouchure du Mississippi, une source de grande perplexité (confusion) ... est effectivement éliminée.

Auteur: James Madison. Ce document est dans le domaine public, et est disponible en ligne à l'adresse :

https://cdn.loc.gov/service/mss/mjm/25/25_0781_0784.pdf

Sujet Deux: Le statut d'État et la Bataille de la Nouvelle Orléans (8.2.2, 8.2.5, 8.3.1, 8.3.2, 8.6.1, 8.6.2, 8.7.1, 8.7.2)

Connexions avec la problématique :

Durée suggérée de la séquence : 12 séances

Utiliser ce modèle :

- [La Période territoriale et le statut d'État](#)
- [La bataille de la Nouvelle Orléans](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment la Louisiane a-t-elle délimité ses frontières et comment est-elle devenue un État en 1812 ?
- Comment la Nouvelle Orléans s'est-elle développée économiquement et géographiquement au début des années 1800 ?
- Comment les louisianais ont-ils été touchés par la Bataille de la Nouvelle Orléans ?
- Quel effet durable la bataille de la Nouvelle Orléans a-t-elle eu pour la Louisiane et pour ses citoyens?

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

- Les élèves complètent un tableau sur la période territoriale de la Louisiane et participent à une discussion de classe à ce propos.
- Les élèves remplissent un tableau de notes sur la première constitution de la Louisiane et le processus de la création d'un Etat. Les élèves participent à une discussion de classe à ce propos.
- Les élèves écrivent une réponse dans laquelle ils décrivent comment la période territoriale a influencé l'identité économique, culturelle et politique de la Louisiane. Noter la réponse écrite en utilisant la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" de l'[examen LEAP en Sciences Sociales](#).
- Les élèves remplissent une frise chronologique de la bataille de la Nouvelle Orléans et analysent une carte de la bataille.
- Les élèves complètent des questions types d'examen sur [la Bataille de la Nouvelle Orléans](#).

Grade 8 : Fiche Pédagogique : La période territoriale et le statut d'État

Unité Deux : De la Vente de la Louisiane à la Bataille de la Nouvelle-Orléans, Sujet Deux: L'État et la Bataille de la Nouvelle Orléans

Objectif de la séquence : Les élèves étudient la période territoriale de la Louisiane en examinant comment les événements culturels, économiques et politiques ont façonné l'identité émergente de la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 5 séances

Matériel : [La vente de la Louisiane et la période territoriale](#), [La Louisiane - Projet de Patrimoine Maritime](#), Tableau sur le Période Territoire de la Louisiane [vierge](#) et [complété](#), [Comment la Louisiane est devenue un État](#) tableau de note [vierge](#) et [complété](#), [Constitution of the State of Louisiana \(1812\)](#), [Constitution de l'Etat de Louisiane, 1812](#), [Carte de Latitude et Longitude de la Louisiane](#), [Carte de la Louisiane, 1814](#), [State and Territories of the United States of America May 12 1812 to June 4 1812](#), [États et territoires des États-Unis du 12 Mai 1812 au 4 Juin 1812](#), [La Constitution des États-Unis d'Amérique - Extrait](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire, "La vente de la Louisiane a peut-être fait passer la Louisiane sous le contrôle des États-Unis, mais elle a également apporté des conflits. Dans cette tâche, vous explorerez les nombreux conflits auxquels la Louisiane a été confrontée immédiatement après la vente, y compris le processus de transformation de la Louisiane en État et le mélange des cultures dans le système américain."
2. Séparer la classe en petits groupes en utilisant une procédure établie en classe.
3. Donner accès aux élèves à [La vente de la Louisiane et la période Territoriale](#) de Peter J. Kastor de 64Parishes.org et [La Louisiane - projet de patrimoine maritime](#) de D. Blethen Adams Levy du *Maritime Heritage Project*.
4. Remettre aux élèves une copie de la [Tableau de la période territoriale de la Louisiane](#).
5. Demander aux élèves de lire [La vente de la Louisiane et la période territoriale](#) jusqu'à la section intitulée "The War of 1812" (La guerre de 1823) ainsi que la section "New Orleans and American Annexation" (la Nouvelle Orléans et l'annexion américaine) de [La Louisiane - projet de patrimoine Maritime](#) en petits groupes.
6. Demander aux élèves de remplir le tableau [La vente de la Louisiane et la période territoriale](#) en notant les conflits de frontières, les problèmes liés aux relations ethniques, et la croissance économique pendant la période territoriale.
7. Diriger une discussion sur la période territoriale de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et à fournir des preuves de issues de leurs tableaux, ainsi que des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles:
 - a. Pourquoi les frontières de la Louisiane n'étaient-elles pas claires pendant la période territoriale ?
 - b. Expliquer l'évolution des relations raciales depuis la période coloniale de la Louisiane jusqu'à la période territoriale.
 - c. Pourquoi la Louisiane a-t-elle connu une explosion démographique immédiatement après la vente de la Louisiane ?

- d. Pourquoi le gouvernement américain s'inquiétait-il de la participation des Louisianais français et espagnols à l'autonomie américaine ?
 - i. Note: Encourager les élèves à se concentrer sur des différences marquées entre le gouvernement colonial de la Louisiane et le système du gouvernement américain.
8. Dire : "Dès 1820, la Louisiane remplissait toutes les conditions pour être admise en tant qu'État. Cependant, le processus pour devenir un État était long et compliqué."
9. Séparer la classe en petits groupes en utilisant une procédure établie en classe.
10. Donner accès aux élèves à la section "Congressional Volleys" de [Comment la Louisiane est-elle devenue un État](#) de Ron Chapman à partir de *Louisiana Life Magazine* ainsi qu'une copie des [tableau de notes](#).
11. Demander aux élèves de lire ce texte en groupes et de noter dans leurs [tableau de notes](#) des détails sur la manière dont la Louisiane devient un État.
12. Dire : "Maintenant, nous allons examiner la Constitution de la Louisiane de 1812."
13. Fournir aux élèves une copie des extraits de [Constitution de l'état de Louisiane, 1812](#), la [Carte de la Louisiane, 1814](#), et donner accès à la [Carte de latitude et longitude de la Louisiane](#).
14. Faire lire indépendamment aux élèves le première extrait de [Constitution de l'Etat de Louisiane, 1812](#) et utiliser la [Carte de latitude et longitude de la Louisiane](#) et la [carte de la Louisiane, 1814](#) pour tracer la frontière de la Louisiane telle qu'elle est décrite dans la [Constitution de l'Etat de Louisiane, 1812](#).
15. Demander, Comment les limites décrites dans la [Constitution de l'Etat de Louisiane, 1812](#) s'alignent-elles avec la carte de 1814 et notre frontière actuelle ? En quoi diffèrent-elles ?
16. Fournir aux élèves une copie de la carte [États et territoires des États-Unis du 12 Mai 1812 au 4 Juin 1812](#).
17. Demander aux élèves de revoir la carte, en notant les territoires environnants.
18. Donner aux élèves une copie de un [extrait de la Constitution des États-Unis](#).
19. Faire lire indépendamment aux élèves l' article I de la [Constitution de l'État de Louisiane, 1812](#) et [un extrait de la Constitution des États-Unis](#).
20. Demander, Est-ce que l'article I de la [Constitution de l'État de Louisiane, 1812](#) est conforme à [un extrait de la Constitution des États-Unis](#) ?
21. Diriger une discussion sur la Constitution de 1812 de la Louisiane et le procédé de statut d'État. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et à fournir des preuves issues de leurs tableaux, ainsi que des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles:
 - a. Pourquoi le Congrès devrait-il décider quels territoires d'Amérique peuvent devenir un État ? Comment cela pourrait-il conduire à des dissensions entre certaines parties de l'Amérique ?
 - b. Décrivez comment les frontières de la Louisiane ont été définies dans la Constitution de la Louisiane. Comment cela pourrait-il conduire à de futurs problèmes avec les Espagnols, propriétaires du Texas ?
 - c. Comment les gens de couleur libres étaient-ils traités dans cette constitution ? Comment cela pourrait-il conduire à de futurs conflits en Louisiane ?
22. Demander aux élèves d'écrire une réponse organisée pour la question suivante: Comment la Période territoriale a-t-elle influencé l'identité économique, culturelle et politique de la Louisiane ? Les étudiants doivent utiliser toutes les sources de cette tâche, leurs tableaux et tableaux de notes complétés. Donner aux élèves une copie de la grille d'évaluation de la partie "réponses construites" de l'[examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour référence pendant qu'ils écrivent.

Période territoriale de la Louisiane

Conflits frontaliers	Relations ethniques difficiles	Croissance économique

Période territoriale de la Louisiane (complété)

Conflits frontaliers	Relations ethniques difficiles	Croissance économique
<ul style="list-style-type: none"> Le traité qui a autorisé la vente de la Louisiane n'a pas défini de frontières claires pour la Louisiane. Les frontières à l'est et à l'ouest de la Louisiane n'ont été établies entre les États-Unis et l'Espagne qu'en 1819. En 1804, le Congrès a divisé la Louisiane en plus petites parcelles de terre afin de gouverner plus facilement le vaste achat de la Louisiane. Ce qui est devenu la Louisiane d'aujourd'hui s'appelle le territoire d'Orléans. Quand la Louisiane est devenue un État en 1812, elle était constituée du territoire connu sous le nom de 'territoire d'Orléans'. Des changements mineurs à ses frontières ont continué jusqu'en 1819. 	<ul style="list-style-type: none"> Tous les blancs de Louisiane ont obtenu la citoyenneté américaine immédiatement après la vente de la Louisiane. Certains américains avaient peur que les louisianais ne soient pas capables de se gouverner eux-mêmes. De nombreux louisianais français parlaient exclusivement français et étaient souvent en décalage avec les anglo-américains nouvellement arrivés pendant la période territoriale. Les personnes de couleur libres ont perdu de nombreux droits sous le contrôle américain de la Louisiane. La Nouvelle-Orléans compte de nombreuses personnes de couleur libres et prospères, et beaucoup prospèrent encore dans la Louisiane sous contrôle américain, malgré la perte de certains droits. En 1811, plus de 80 esclaves se sont révoltés en raison de leur traitement dans la Louisiane sous contrôle américain, provoquant le plus grand soulèvement d'esclaves de l'histoire américaine. Les Louisianais blancs ont soutenu la relocalisation des amérindiens par le gouvernement américain. Au cours de la période territoriale, la plupart des amérindiens ont été contraints de quitter leurs terres en Louisiane. 	<ul style="list-style-type: none"> L'acquisition américaine de la Louisiane a finalement considérablement amélioré l'économie de la Louisiane. En 1810, la Nouvelle-Orléans comptait plus de 10 000 habitants, ce qui en faisait la 5^{ème} plus grande ville des États-Unis. L'économie de la Nouvelle-Orléans était centrée autour du port de la Nouvelle-Orléans. Après l'achat de la Louisiane, les marchandises des régions intérieures de l'Amérique ont été transportées sur le fleuve Mississippi et expédiées dans le monde entier. Après l'achat de la Louisiane, le port de La Nouvelle-Orléans a permis d'accroître l'économie de la ville et de favoriser la croissance dans d'autres domaines tels que la construction et la réparation navales. En 1820, la Louisiane était le principal centre de commerce pour tous les biens produits à l'intérieur de l'Amérique.

Tableau de notes (complété)

Questions	Notes
<p>A qui le Congrès des États-Unis a-t-il autorisé ou non le droit de vote en Louisiane lorsque celle-ci est devenue un État ?</p>	<p><u>Seuls les hommes blancs ont le droit de voter en Louisiane. Les femmes et les personnes de couleur libres se voient refuser le droit de vote par le Congrès des États-Unis.</u></p>
<p>Décrire le processus par lequel la Louisiane est devenue un État.</p>	<p><u>Le Congrès américain a dû approuver la transformation de la Louisiane en État, puis les citoyens de Louisiane ont dû rédiger une constitution, puis le Congrès américain a dû approuver la constitution de la Louisiane, et enfin le président James Madison a dû signer la loi sur le statut d'État de la Louisiane.</u></p>
<p>Pourquoi le 30 avril 1812 a-t-il été choisi comme jour pour que la Louisiane devienne officiellement le 18^e État américain ?</p>	<p><u>La date officielle du statut d'État de la Louisiane a été choisie pour être le 30 avril 1812, car elle marquait le neuvième anniversaire de la Vente de la Louisiane.</u></p>

Extrait de la Constitution de la Louisiane de 1812

Nous, représentants du peuple de toute la partie du territoire ou pays cédé sous le nom de Louisiane, par le traité fait à Paris, le 30 avril 1803, entre les États-Unis et la France, et contenu dans les limites suivantes, à savoir commençant à l'embouchure de la rivière Sabine, "de là, par une ligne à tracer le long du milieu de ladite rivière, y compris toutes ses îles, jusqu'au trente-deuxième degré de latitude ; de là, plein nord jusqu'à la partie la plus septentrionale du trente-troisième degré de latitude nord ; de là, le long dudit parallèle de latitude jusqu'à la rivière Mississippi ; de là, en descendant ladite rivière jusqu'à la rivière Iberville, et de là, le long du milieu de ladite rivière et des lacs Maurepas et Pontchartrain jusqu'au golfe du Mexique - et de là, délimité par ledit golfe jusqu'au point de départ, y compris toutes les îles situées dans un rayon de trois lieues de la côte - en Congrès assemblé en vertu d'une loi du Congrès, intitulée "une loi visant à permettre au peuple du territoire d'Orléans de former une constitution et un gouvernement d'État et pour l'admission dudit État dans l'Union sur un pied d'égalité avec les États originaux, et pour d'autres fins : "Afin d'assurer à tous ses citoyens la jouissance du droit à la vie, à la liberté et à la propriété, nous ordonnons et établissons la constitution ou forme de gouvernement suivante, et nous convenons mutuellement de nous constituer en un État libre et indépendant, sous le nom d'État de Louisiane.

Article I

8^ePartie : Dans toutes les élections de représentants, tout citoyen blanc libre des États-Unis qui, à l'heure actuelle, a atteint l'âge de vingt et un ans, a résidé dans le comté dans lequel il propose de voter pendant une année ne précédant pas l'élection, et qui, au cours des six derniers mois précédant ladite élection, a payé un impôt d'État, jouira du droit d'électeur : Les électeurs jouiront dans tous les cas, à l'exception de la trahison, du crime et de la violation du cautionnement de paix, du privilège de ne pas être arrêtés pendant qu'ils assistent aux élections, s'y rendent ou en reviennent.

Licencié sous le [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne à l'adresse : https://en.wikisource.org/wiki/Louisiana_State_Constitution_of_1812

Carte de la Louisiane : 1814



Cette carte est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse :

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LouisianaMap1814.jpg>.

États et Territoires des États-Unis, du 12 mai 1812 au 4 juin 1812



Autorisé par [Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/). Disponible en ligne à l'adresse:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:United_States_1812-05-1812-06.png.

La Constitution des États-Unis d'Amérique - Extrait

Nous, le peuple des États-Unis, afin de former une union plus parfaite, d'établir la justice, d'assurer la tranquillité intérieure, de pourvoir à la défense commune, de promouvoir le bien-être général et de garantir les bienfaits de la liberté à nous-mêmes et à notre postérité, ordonnons et établissons la présente Constitution pour les États-Unis d'Amérique..

Article. I.

Section. 4.

Le temps, les lieux et la manière de procéder aux élections des sénateurs et des représentants seront prescrits dans chaque État par la législature de cet État ; mais le Congrès pourra en tout temps, par une loi, faire ou modifier ces règlements, sauf en ce qui concerne les lieux de sélection des sénateurs.

Le Congrès se réunira au moins une fois par an, et cette assemblée aura lieu le premier lundi de décembre, à moins qu'il ne désigne par une loi un autre jour.

Ce texte est dans le domaine public, et est disponible en ligne à l'adresse :
https://en.wikisource.org/wiki/Constitution_of_the_United_States_of_America.

Grade 8 : Fiche pédagogique: La bataille de la Nouvelle Orléans

Unité deux: de la Vente de la Louisiane à la bataille de la Nouvelle-Orléans, Sujet deux: Le statut de l'Etat et la bataille de la Nouvelle-Orléans

Objectif de la séquence : Les élèves examinent les causes et les conséquences de la bataille de la Nouvelle-Orléans pour comprendre comment celle-ci a façonné l'identité culturelle émergente de la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Matériel : [La guerre de 1812-1815](#), [La bataille de la Nouvelle Orléans - Partie 2](#), Frise chronologique de la bataille de la Nouvelle Orléans ([vierge](#) et [complété](#)), [Carte de la bataille de la Nouvelle Orléans](#), [Célébration à la Nouvelle Orléans après la Victoire](#), [Excerpts from a letter from Laura Eugenie Florian to Lydia Latrobe Roosevelt](#), [Extraits d'une lettre de Laura Eugenie Florian à Lydia Latrobe Roosevelt](#), [Bataille de la Nouvelle Orléans](#) évaluation.

Déroulement de la séquence :

1. Demander aux élèves de se rappeler ce qu'ils savent sur les tensions entre l'Amérique et la Grande-Bretagne jusqu'en 1812. Leur demander de se référer à leurs connaissances antérieures et au contenu appris en grade 7.
2. Dire : "Au moment où la Louisiane devenait un État, l'Amérique entrait à nouveau en guerre contre la Grande-Bretagne. La guerre de 1812 et la bataille la plus célèbre de cette guerre, la bataille de la Nouvelle-Orléans, ont laissé un héritage durable à la Louisiane et à ses citoyens. Dans cette tâche, vous examinerez la bataille de la Nouvelle-Orléans et les résultats de cette bataille, afin de comprendre comment le conflit et sa résolution ont façonné l'identité culturelle émergente de la Louisiane."
3. **SOURCE FACULTATIVE:** Si un examen plus approfondi est souhaité, les élèves peuvent lire et discuter de [La Guerre de 1812-1815](#).
4. Dire : « En 1814, la guerre de 1812 n'avait pas de vainqueur clair. Les Britanniques envoient une armée et une flotte de navires à la Nouvelle-Orléans dans l'espoir de capturer la ville pour renverser le cours de la guerre. Finalement, les Américains et les Britanniques se rencontrent lors de la bataille de la Nouvelle-Orléans, qui est devenue la bataille la plus célèbre de la guerre de 1812. Le général américain de la bataille de la Nouvelle-Orléans est Andrew Jackson, et cette bataille a fait de lui un héros américain, le propulsant par la suite à la présidence. »
5. Séparer la classe en petits groupes selon une routine de classe établie.
6. Remettre aux élèves une copie de [La bataille de la Nouvelle Orléans - Partie 2](#).
7. Demander aux élèves de lire cette source en groupes et de travailler ensemble pour compléter une [Frise Chronologique de la bataille de la Nouvelle Orléans](#).
8. Dire : « Vous avez maintenant une bonne compréhension des événements entourant la bataille de la Nouvelle-Orléans. Dans la prochaine partie de cette tâche, vous examinerez comment l'armée américaine d'Andrew Jackson, forte de 5 000 hommes, a tué ou blessé plus de 2 000 des 8 000 soldats britanniques, alors que les Américains n'ont perdu que 8 hommes. »
9. Projeter au tableau ou fournir aux étudiants une copie de la [La Carte de la bataille de la Nouvelle Orléans](#).

10. Demander aux élèves d'analyser la carte de façon indépendante. Leur demander d'écrire leurs opinions sur les raisons pour lesquelles les Américains ont pu gagner la bataille de la Nouvelle-Orléans alors que les Britanniques étaient condamnés à la perdre.
11. Mener une discussion sur la bataille de la Nouvelle-Orléans. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et à fournir des preuves à partir de leur frise chronologique, de leur carte et de leurs connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Comment les petits conflits qui ont précédé la grande bataille de la Nouvelle-Orléans ont-elles aidé les troupes de Jackson à gagner la bataille ?
 - b. Comment les caractéristiques physiques de la région où s'est déroulée la bataille ont-elles permis aux Américains de gagner ?
 - c. Quelle était la signification de la "force diverse de la milice locale" comprenant des personnes libres de couleur et des pirates baratariens ?
 - d. Qu'est-ce qui a donné aux Américains l'avantage stratégique dans la bataille ?
 - e. Qu'est-ce qui a donné aux britanniques un désavantage stratégique dans la bataille ?
 - f. Comment le général Pakenham aurait-il pu changer ses plans pour aider les Britanniques à gagner la bataille ?
 - g. Si vous étiez un citoyen de la Nouvelle-Orléans, décrivez ce que vous auriez ressenti après avoir entendu la nouvelle de la victoire de Jackson.
12. Dire : "La Nouvelle-Orléans était désormais à l'abri des Britanniques. Andrew Jackson est devenu un héros national et les citoyens de la Nouvelle-Orléans étaient ravis que leur ville ne soit pas prise par les Britanniques."
13. Dire : "L'ironie de la bataille est que la guerre de 1812 était techniquement terminée le 24 décembre 1814. Le 24 décembre, les Britanniques et les Américains ont convenu de mettre fin à la guerre en signant le traité de Gand, mais la nouvelle du traité de paix a mis des mois à parvenir en Amérique. Les Américains ou les Britanniques de la Nouvelle-Orléans n'avaient donc aucune idée que les deux pays avaient accepté de mettre fin à la guerre sans véritable vainqueur. Même si la guerre s'est terminée sans vainqueur, la guerre de 1812, en particulier la bataille de la Nouvelle-Orléans, a changé les relations entre les Américains et les Louisianais."
14. Séparer la classe en petits groupes selon une routine de classe établie.
15. Fournir aux élèves des copies de la [Célébration à la Nouvelle Orléans après la Victoire](#) et de [Extraits d'une lettre de Laura Eugenie Florian à Lydia Latrobe Roosevelt](#).
16. Demander aux élèves de lire la lettre et d'examiner la gravure en petits groupes.
17. Quand les élèves ont fini d'examiner les sources, leur demander de discuter des questions suivantes en petits groupes:
 - a. Comment les citoyens de Louisiane ont-ils perçu la victoire de la bataille de la Nouvelle-Orléans ?
 - b. Comment les citoyens de Louisiane ont-ils perçu les Américains qui sont venus à la Nouvelle-Orléans pour aider à sauver la ville ?
 - c. Quel est l'héritage culturel de la bataille de la Nouvelle-Orléans ?
18. Mener une discussion sur l'héritage culturel de la bataille de la Nouvelle-Orléans. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et fournir des preuves à partir de leur frise chronologique, de leur carte et de leurs connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses. Questions possibles:

- a. Décrivez l'ambiance à la Nouvelle-Orléans après la bataille de la Nouvelle-Orléans.
- b. Comment la bataille de la Nouvelle-Orléans a-t-elle contribué à changer la vision des Louisianais sur la vente de la Louisiane ?
- c. De quelle manière les guerres contribuent-elles à rapprocher les gens ?
- d. Comment la victoire de la bataille de la Nouvelle-Orléans a-t-elle aidé la Louisiane à s'assimiler à la culture des États-Unis ?
 - i. Donner aux élèves une définition du terme "assimiler" - mélange de cultures.
- e. Quel est l'héritage culturel de la bataille de la Nouvelle-Orléans ?

La guerre de 1812–1815³

En tant que nation commerçante neutre importante, les États-Unis se sont mêlés au conflit européen qui a opposé la France napoléonienne à la Grande-Bretagne et à ses alliés continentaux.



La Guerre de 1812

En 1806, la France interdit tout commerce neutre avec la Grande-Bretagne et en 1807, la Grande-Bretagne interdit le commerce entre la France, ses alliés et les Amériques. Le Congrès adopte une loi d'embargo en 1807 en représailles, interdisant aux navires américains de commercer avec les nations européennes, et plus tard les lois de non-communication, visant uniquement la France et la Grande-Bretagne. L'embargo et les lois de non-échange sont finalement inefficaces, et en 1810 les États-Unis reprennent le commerce avec la France et la Grande-Bretagne à condition qu'ils mettent fin à leurs blocus contre le commerce neutre.

La Grande-Bretagne continue d'arrêter les navires marchands américains pour rechercher les déserteurs de la Royal Navy, d'intégrer les marins américains en haute mer dans la Royal Navy et de faire respecter son blocus du commerce neutre. Madison déclare que la question du service forcé des marins à partir de navires battant pavillon américain est une question de souveraineté nationale - même après que les Britanniques ont accepté de mettre fin à cette pratique - et il demande au Congrès une déclaration de guerre contre la Grande-Bretagne le 1er juin 1812. Beaucoup de ceux qui soutiennent l'appel aux armes pensent que les territoires britanniques et espagnols en Amérique du Nord seront une récompense potentielle de bataille ou de négociations après une guerre victorieuse.

Les fédéralistes pro-britanniques à Washington sont indignés par ce qu'ils considèrent comme du favoritisme républicain envers la France. Le principal républicain, Thomas Jefferson, répond que « les Anglais sont tout aussi tyranniques en mer qu'il [Napoléon] est sur terre, et cette tyrannie nous pèse sur tous les points d'honneur ou d'intérêt, je dis « à bas l'Angleterre ». » Les États-Unis déclarent la guerre à la Grande-Bretagne. Après la désastreuse campagne russe de Napoléon en 1812, les Britanniques se concentrent sur les Amériques, créant des blocus dévastateurs sur la côte est, attaquant Washington, incendiant la Maison Blanche et d'autres bâtiments gouvernementaux et acquérant des territoires dans le Maine et la région des Grands Lacs. Cependant, les forces américaines remportent plusieurs victoires navales et militaires importantes en mer, sur le lac Champlain, ainsi qu'à Baltimore et Detroit. Les Canadiens vainquent l'invasion américaine du Bas-Canada. En 1814, aucune des deux nations ne peut revendiquer une victoire claire et les deux combattants, fatigués, cherchent un règlement pacifique.

Sous la médiation du tsar de Russie, la Grande-Bretagne et les États-Unis se réunissent à l'été 1814 pour négocier les termes de la paix. La veille de Noël, les représentants britanniques et américains signent le traité de Gand,

³ Ce texte a été créé par le Office of the Historian, Bureau of Public Affairs, United States Department of State. Disponible en ligne à l'adresse : <https://history.state.gov/milestones/1801-1829/war-of-1812>.

rétablissant les frontières politiques sur le continent nord-américain au statu quo d'avant-guerre, établissant une commission des frontières pour résoudre d'autres différends territoriaux et établissant la paix avec les nations indiennes à la frontière. Comme le suggèrent les négociations de Gand, les véritables causes de la guerre de 1812 ne sont pas seulement le commerce et les droits neutres, mais aussi l'expansion vers l'ouest, les relations avec les Amérindiens et le contrôle territorial de l'Amérique du Nord.

La Bataille de la Nouvelle-Orléans (seconde partie)

par Jason Weise

Conservateur du THNOC et directeur associé du Centre de recherche Williams

Le 1er décembre 1814, les navires éclaireurs de la flotte britannique arrivent près de l'embouchure du Mississippi en même temps que le général américain Andrew Jackson atteint la Nouvelle-Orléans. Une semaine plus tard, le navire amiral britannique HMS Tonnant jette l'ancre près de Ship Island, à environ quatre-vingt-cinq milles de la ville. En raison d'un banc de sable à l'embouchure du Mississippi et de la faible profondeur des voies navigables à l'intérieur des terres, les grands navires de guerre britanniques ne peuvent pas s'approcher de la ville. Même ainsi, le moral britannique est élevé, malgré un terrain difficile et d'autres problèmes à venir. Il y a peu de nouvelles informations sur les défenses de la Nouvelle-Orléans, sauf qu'elles se composent principalement des miliciens et des volontaires. Les commandants de la marine et de l'armée britanniques commencent à planifier leur approche de la ville, ce qui induit la capture ou la destruction des canonnières américaines aperçues au lac Borgne voisin.

La bataille navale du lac Borgne le 14 décembre se termine par la capture des cinq canonnières américaines et d'un navire d'envoi, l'Alligator. La première bataille de la Nouvelle-Orléans a été gagnée par les Britanniques. Lorsque la nouvelle de la bataille atteint la Nouvelle-Orléans le lendemain, le 15 décembre, la panique s'empare de la ville.

Jackson commence à avoir des doutes sur la loyauté des citoyens locaux. Ses doutes, ainsi que des signes de panique dans la ville, le mènent à déclarer la loi martiale, bien qu'il n'ait aucune autorité légale pour le faire. Un couvre-feu strict est mis en place et des fusils de chasse et d'autres armes sont retirés des ménages privés à des fins militaires.

L'après-midi du 23 décembre arrive une nouvelle qui frappe comme la foudre : les Britanniques ont débarqué en nombre en aval du fleuve. La réponse de Jackson est immédiate. Il dit : « Par le dieu éternel, ils ne resteront pas sur notre sol. » Il les attaque la nuit même.

Peu après midi, le 23 décembre, les avant-postes alertent le camp britannique qu'un groupe de cavaliers américains approche sur la route fluviale. Environ deux cents cavaliers vêtus de couleurs vives avancent en formation libre, mais ils se retirent rapidement quand les Britanniques forment une ligne de défense et leur envoient une volée de tirs. Les soldats britanniques vétérans ne sont pas du tout impressionnés par cette première démonstration américaine, et l'incident ne fait que renforcer leur impression générale qu'ils ne rencontreront aucune réelle résistance. Cependant, vers sept heures ce soir-là, quand l'obscurité s'installe, ils découvrent qu'ils se trompent.

Alors que la plupart de leurs camarades se rassemblent autour de feux de camp ou dorment, les gardes près de la rivière regardent ce qu'ils pensent être une goélette marchande américaine glisser sur la rivière et jeter l'ancre en face de la plantation Villeré. Ils appellent les marins à bord, mais n'obtiennent aucune réponse, jusqu'à ce que la goélette ouvre soudainement le feu sur eux. Il s'agit de l'USS Carolina, et ses canons constituent le signal préétabli pour une

attaque tous azimuts. Alors que la canonnade meurtrière bat le camp britannique, les postes de garde avant entendent le grondement révélateur des chevaux et des pas qui s'approchent dans l'obscurité en amont de la rivière.

Les Américains arrivent en deux colonnes. Pendant près de deux heures et demie, le combat continue à faire rage, des hommes se battant au corps-à-corps et les Américains pénétrant brièvement les défenses britanniques. L'arrivée de renforts britanniques commence finalement à inverser le cours de la bataille et les Américains sont finalement contraints de battre en retraite. Les deux camps subissent des pertes.

Le jour de Noël, la nouvelle se répand rapidement que le général Pakenham est arrivé pour prendre le contrôle de l'armée. Sir Edward est un jeune homme de trente-six ans, mais il est un vétéran distingué de l'armée péninsulaire de Wellington, qui a affronté les soldats de la France napoléonienne. Il est difficile de savoir ce qu'il pense en atteignant son armée stationnée aux États-Unis, mais il commence immédiatement à résoudre les problèmes qu'il découvre à son arrivée. Son premier ordre du jour est de mettre fin à la pression constante du navire Carolina et, si possible, de détruire son consort plus haut sur le fleuve, l'USS Louisiana. La première partie est accomplie à la lumière du jour le 27 décembre lorsque des artilleurs britanniques tirant des balles chauffées réussissent à allumer un feu sur le Carolina. Elle explose après l'évacuation de son équipage vers la rive opposée. L'autre goélette américaine s'est échappée en amont, et restera une menace dans les jours à venir.

Le chemin vers la Nouvelle-Orléans est obstrué par un mur de terre fortifié de mille mètres de long, avec des canons stratégiquement placés à intervalles réguliers le long de celui-ci. Pakenham et ses officiers demandent aux régiments d'infanterie de prendre tous les abris qu'ils trouveront, avant de monter à cheval le long du mur pour l'examiner du mieux qu'ils peuvent. L'un des soldats grimpe dans un arbre avec une longue-vue et découvre un canal rempli d'eau devant le mur, un autre obstacle. Aggravant la situation pour les Britanniques, la canonnière survivante est ancrée dans la rivière à un endroit qui permettra de détruire toute armée qui pourrait s'approcher de la position américaine. Après une longue réflexion, Sir Edward ordonne à son armée de retourner à son campement en aval. Plutôt que de gaspiller ses régiments d'infanterie les plus puissants dans une attaque frontale sur une position aussi forte, Pakenham décide d'utiliser des canons pour endommager la ligne américaine avec de l'artillerie d'abord pour ouvrir une brèche dans un endroit par lequel ses troupes pourront passer.

Après avoir décidé du plan d'attaque le plus stratégique, le 19 décembre, Pakenham ordonne à ses ingénieurs et artilleurs de construire des batteries d'artillerie à environ 700 à 800 mètres de la ligne de Jackson, sur le terrain de la plantation Bienvenue. Il n'y a pas d'abri dans les champs de canne nus, alors ils utilisent des barils de sucre remplis de terre comme barrières de protection improvisées.

Le jour de l'An, avant l'aube, alors que les équipes de tir se mettent en position, les régiments d'infanterie prennent position derrière eux, prêts à prendre d'assaut une ouverture dans le rempart à la première occasion. Un épais brouillard cache les Américains jusqu'à ce qu'il se dissipe à neuf heures ; puis les équipages britanniques d'artillerie ouvrent immédiatement le feu. Le colonel Alexander Dickson de la *Royal Artillery* observe que les premières volées « ont mis l'ennemi dans une confusion visible, mais ils ont très rapidement mis leurs soldats sous le couvert des parapets et ont ouvert tous leurs canons en réponse ». Des tirs américains traversent rapidement les

batteries britanniques de fortune, tuant des artilleurs, mais les hommes de Dickson maintiennent le feu. Pendant plus de deux heures et demie, ce duel d'artillerie fait rage, tandis que des milliers de soldats en tunique rouge attendent avec impatience que les canons ouvrent une voie vers la Nouvelle-Orléans et vers la gloire.

À la longue, cependant, les canons britanniques se taisent, à court de munitions, tandis que les canons américains continuent à les marteler. La propre armée de Pakenham – à nouveau forcée de se retirer du champ de bataille et de retourner au camp – est extrêmement démoralisée par ces revers et atteint un point critique. Ils sont essentiellement coincés entre la rivière et les bois marécageux, face à l'artillerie supérieure. Pakenham sait qu'il ne peut pas battre en retraite de manière honorable ou sûre pour chercher la bataille dans de meilleures conditions ailleurs. Le seul moyen est d'aller de l'avant, à la Nouvelle-Orléans. Avec l'appui de ses officiers vétérans, il choisit de s'engager dans une guerre totale lorsque des renforts de la brigade du général John Lambert arrivent en quelques jours. Il commence à planifier un assaut sur plusieurs fronts sur les deux rives du Mississippi.

Pendant ce temps, Jackson fait ce qu'il peut pour préparer ses hommes à l'assaut à venir. Le 3 janvier, il est renforcé par plus de 2300 miliciens du Kentucky, mais ils sont mal équipés. Plus tard dans la journée, Jackson écrit : « pas plus d'un tiers d'entre eux sont armés, et ceux-là de manière très imparfaite. Je n'ai rien ici à remettre entre leurs mains. Je ne peux donc pas en disposer très utilement. » Déjà, il a dû faire face à une rumeur visant à rendre la ville en menaçant de brûler la Nouvelle-Orléans plutôt que de laisser les tuniques rouges l'avoir. Pour ne rien arranger, il est fatigué et a très peu dormi et mangé. Bien que l'histoire l'oublie plus tard, Jackson est très malade à l'époque ; non seulement il a contracté la dysenterie lors de sa marche vers la Nouvelle-Orléans depuis Mobile, mais il souffre également de douleurs chroniques causées par deux balles de pistolet logées dans son corps à la suite de duels, l'une près de son cœur et l'autre dans son bras. Dans une dépêche datée du 3 janvier, Jackson demande que le secrétaire à la guerre le remplace par « un officier compétent pour prendre le commandement de l'armée ici, lorsque ma santé, qui est grandement altérée, m'obligera à me retirer. » Mais personne d'autre n'est disponible et Jackson conservera le commandement exclusif du côté américain tout au long de la crise.

Dans les jours qui suivent, les préparatifs du grand assaut se poursuivent sur tous les fronts pour les Britanniques, mais le moral n'est plus ce qu'il était. Finalement, aux premières heures du 8 janvier, les régiments, méfiants mais déterminés avancent tranquillement vers leurs positions. Dans l'obscurité, dans l'air glacial du petit matin, de nombreux hommes se demandent combien de temps ils ont encore à vivre. Peu d'entre eux le savent, mais une tragédie épique a commencé à se dérouler. Les Britanniques sont à court de provisions et de temps, et les Américains ne font que se renforcer. Le ciel montre les signes de l'aube, et l'attaque doit être lancée maintenant. Au signal de Sir Edward, une fusée bleue s'élève au-dessus du champ de bataille, et les régiments se lèvent comme un seul homme pour avancer.

Tout le monde les a vues, y compris la ligne américaine. Jackson et ses officiers ont vu une fusée s'élever près des bois à leur gauche, puis une autre fusée de réponse près de la rivière à leur droite. Jackson se tourne vers l'un de ses officiers et dit : "Je crois que c'est leur signal pour avancer." Peu après, à travers le brouillard et la pénombre, on peut voir les rangs de l'infanterie en tunique rouge qui s'approchent en colonnes. Les Américains ouvrent immédiatement le feu sur eux. Certains soldats britanniques trébuchent sur les petits fossés d'irrigation alors que le crépitement des

mousquets et des fusils américains est rejoint par les formidables éclairs des canons. De nombreux hommes commencent à tomber, projetés en arrière par les grêlons de fer et de plomb, criant parfois. À travers la fumée et le bruit épouvantable, ils prennent une terrible raclée, mais les régiments continuent d'avancer, droit vers les batteries américaines. Le commandant d'artillerie de Pakenham, Alexander Dickson, peut voir qu'ils ont attaqué trop tard, au lieu d'utiliser l'obscurité à leur avantage. Il écrit : « Lorsque les tirs ont commencé, il y avait trop de lumière, c'est-à-dire que si l'attaque avait eu lieu un peu plus tôt, cela aurait été mieux, car l'ennemi n'aurait pas pu diriger ses tirs avec autant de certitude, car bien que pendant que j'avançais, je voyais les tirs ennemis par les éclairs, les troupes en mouvement étaient encore parfaitement visibles ».

Le feu intense de l'artillerie et des armes légères américaines arrête rapidement l'attaque principale britannique. Les coups de canon et les boulets de mousquet déchirent les rangs qui avancent, tuant le général Samuel Gibbs et blessant gravement le général John Keane. Leur perte laisse les brigades attaquantes sans chef, et certains hommes s'enfuient tandis que d'autres attendent en vain des ordres. Le quatre-vingt-treizième Sutherland Highlanders (une unité militaire britannique) traverse courageusement le champ de bataille pour venir en aide à la colonne de Gibbs, tambours battant et cornemuses hurlant, remarquables dans leurs manteaux rouges et leurs pantalons en tartan. Le général Pakenham les acclame alors qu'il se dirige vers le front pour prendre personnellement le commandement. Il voit clairement ce qui se passe, et il fait ce qu'on attend de lui. Mais alors qu'il tente de rallier ses hommes, une rafale de feu américaine le fait tomber de son cheval et lui abîme la jambe. Ses hommes lui trouvent rapidement une autre monture et l'aident à se mettre en selle, mais il est à nouveau touché, et cette fois, ses blessures lui sont fatales.

Les restes meurtris des troupes britanniques sont désormais commandés par le major général John Lambert, qui décide rapidement - malgré un assaut réussi sur la rive ouest du fleuve - que sa force est désormais trop faible pour prendre la Nouvelle-Orléans. Après avoir discuté avec ses officiers survivants, Lambert donne l'ordre de battre en retraite, et envoie un drapeau de trêve vers les lignes américaines pour demander un cessez-le-feu, afin que les blessés et les morts puissent être rassemblés. Les pertes britanniques s'élèvent à plus de deux mille hommes. La bataille de la Nouvelle-Orléans est terminée et, chose incroyable, l'armée britannique, la mieux entraînée et la plus puissante du monde, a perdu. Les vainqueurs sont une force hétéroclite composée de milices locales et d'État, de troupes régulières américaines, d'hommes de couleur libres, d'Indiens Choctaw et de pirates baratariens. C'est alors, et cela reste à ce jour, l'un des plus grands bouleversements de l'histoire militaire.

Le Général Andrew Jackson

Andrew Jackson, âgé de quarante-sept ans, est inconnu des Louisianais et des Britanniques. Grand et robuste, d'ascendance écossaise et irlandaise, Jackson a un tempérament vif et une loyauté farouche envers ses amis et sa famille. Il n'a pas reçu de formation formelle comme les officiers militaires d'aujourd'hui. Avant d'entrer dans la milice, il fait carrière comme avocat, juge et politicien dans les colonies frontalières du Tennessee. Ses yeux semblables à ceux d'un faucon suggèrent une personnalité impitoyable et inflexible. Les Indiens Creek, contre qui il a aiguisé ses talents de soldat, lui ont donné un nom : "Sharp Knife" (Couteau bien Aiguisé). Ses hommes l'appellent "Old Hickory" (Vieux Caryer) parce qu'il est aussi dur et fiable que le bois d'un caryer.

Jackson apprend essentiellement à être un soldat sur le terrain et en selle pendant la guerre des Creek de 1813-14, de la même manière qu'il a appris à être un juge de circuit en chevauchant seul dans le désert d'une colonie à l'autre lorsqu'il était jeune homme. Ce qui lui manque peut-être en matière de formation formelle, Jackson le compense par sa détermination et son très bon instinct. Sa stratégie consistant à mener la bataille contre l'ennemi et à le vaincre sur son propre terrain mettra fin à la guerre des Creek en mars 1814 et lui vaudra une promotion dans l'armée régulière américaine. Dans ses nouvelles fonctions, Jackson devient responsable de la sécurité de ce qui est alors le sud-ouest des États-Unis, y compris la Nouvelle-Orléans. En fin de compte, la guerre des Creek fournit à Jackson une formation précieuse pour l'invasion britannique imminente de la Louisiane.

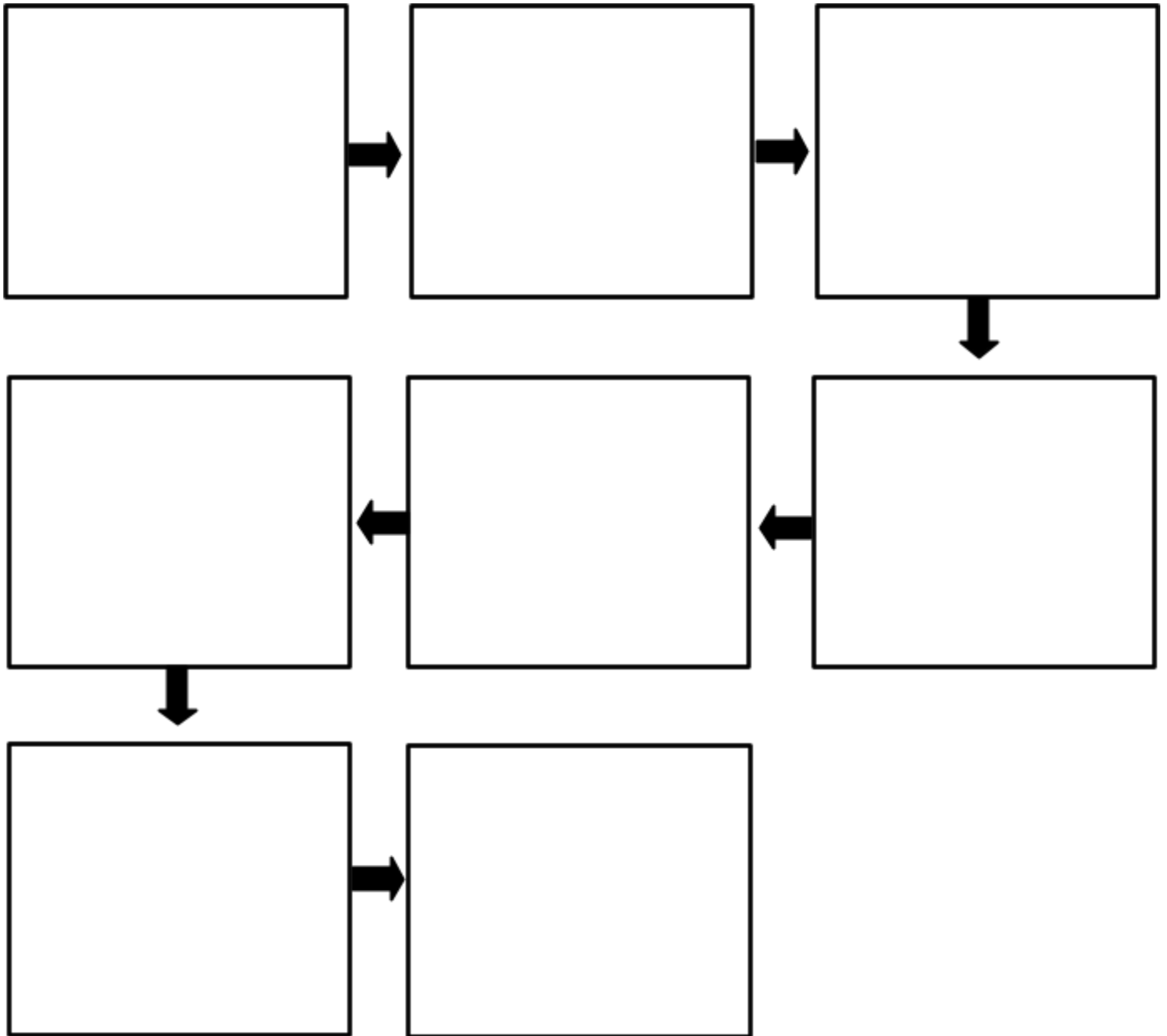
La haine de Jackson pour les soldats anglais peut être attribuée à son enfance dans les Carolines. Une histoire populaire raconte un incident survenu pendant la guerre d'Indépendance : le jeune Andrew Jackson refuse de cirer les bottes d'un officier britannique, et pour sa désobéissance, il reçoit des coups de sabre au visage. La mort de ses frères et de sa mère pendant la guerre le laisse orphelin, et il nourrit une profonde haine des Britanniques des années plus tard, à l'âge adulte.

La victoire de Jackson à la Nouvelle-Orléans fait de lui une icône américaine, et il finit par être élu septième président des États-Unis. Mais en outre, la défense réussie de la Nouvelle-Orléans par Jackson, une région située à l'extrémité d'une Amérique jeune mais en pleine croissance, fait comprendre au monde entier que ce port essentiel et le contrôle du Mississippi resteront entre les mains des Américains.

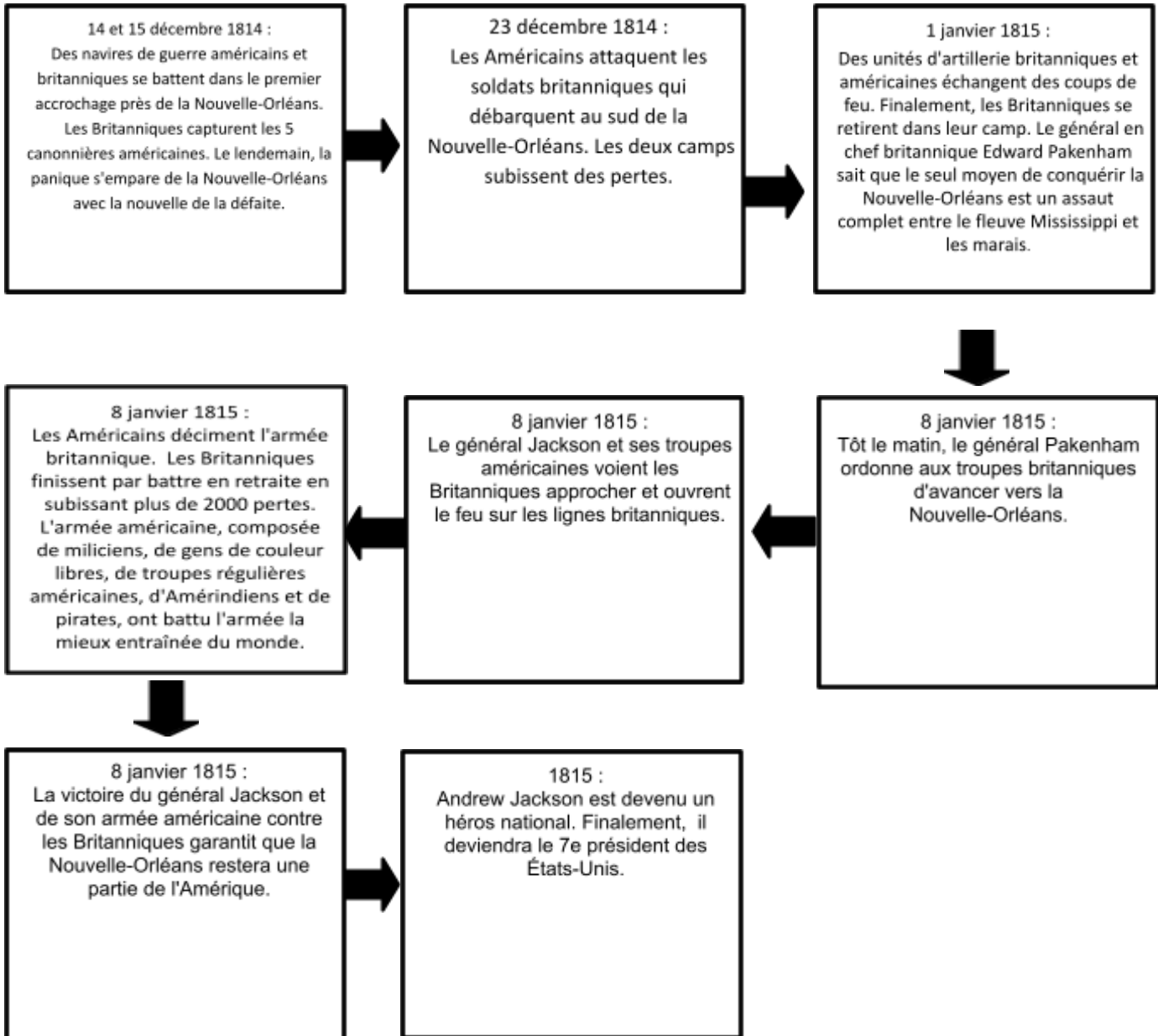
La Bataille de la Nouvelle-Orléans (seconde partie) par Jason Wiese; Sous licence de la Collection Historique de la Nouvelle Orléans (Historic New Orleans Collection). Disponible en ligne à l'adresse :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_BattleOfNewOrleans.pdf

Frise chronologique de la Bataille de la Nouvelle-Orléans

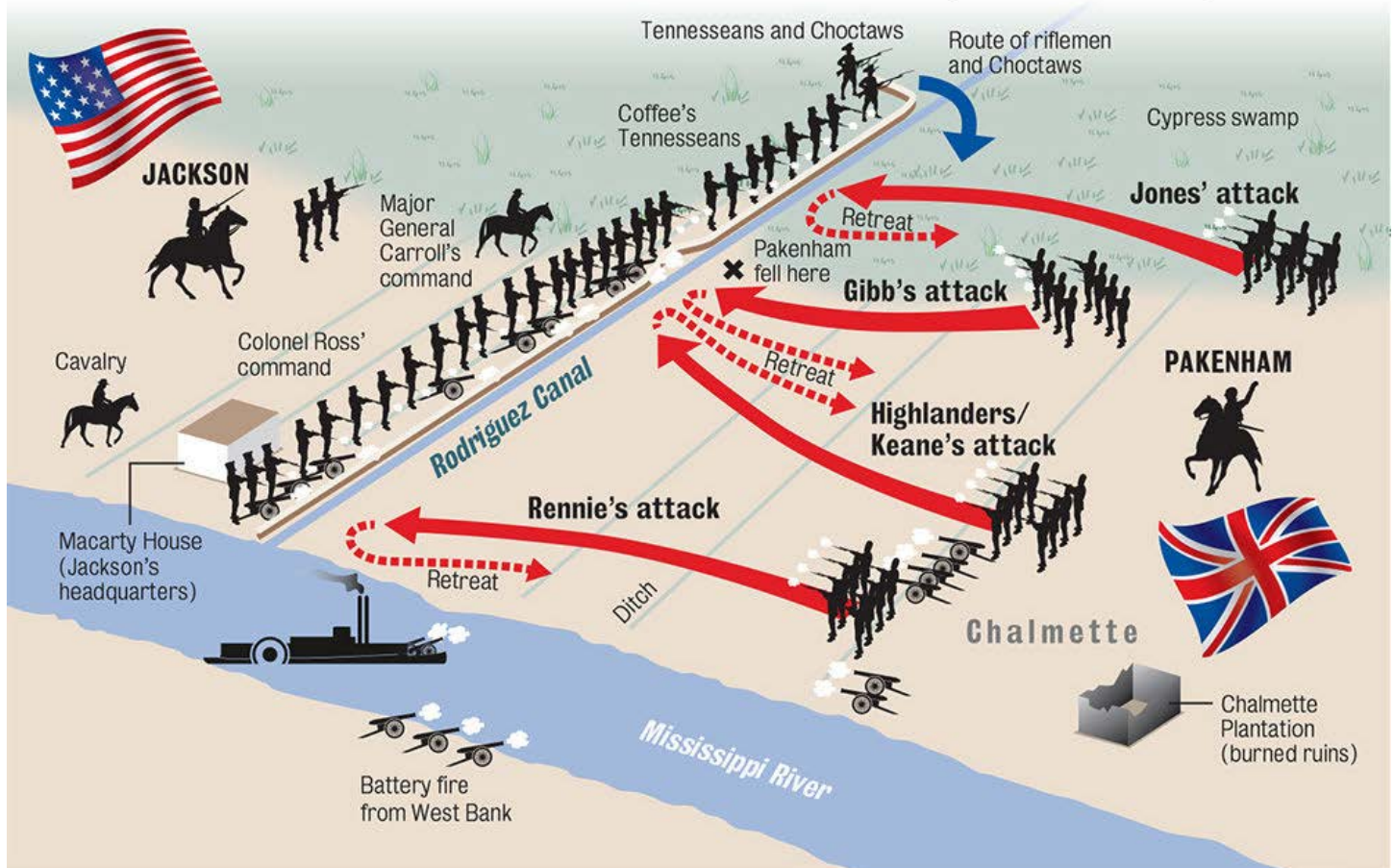


Frise chronologique de la Bataille de la Nouvelle-Orléans (complétée)



Carte de la Bataille de la Nouvelle-Orléans

BATTLE OF NEW ORLEANS, JAN. 8, 1815



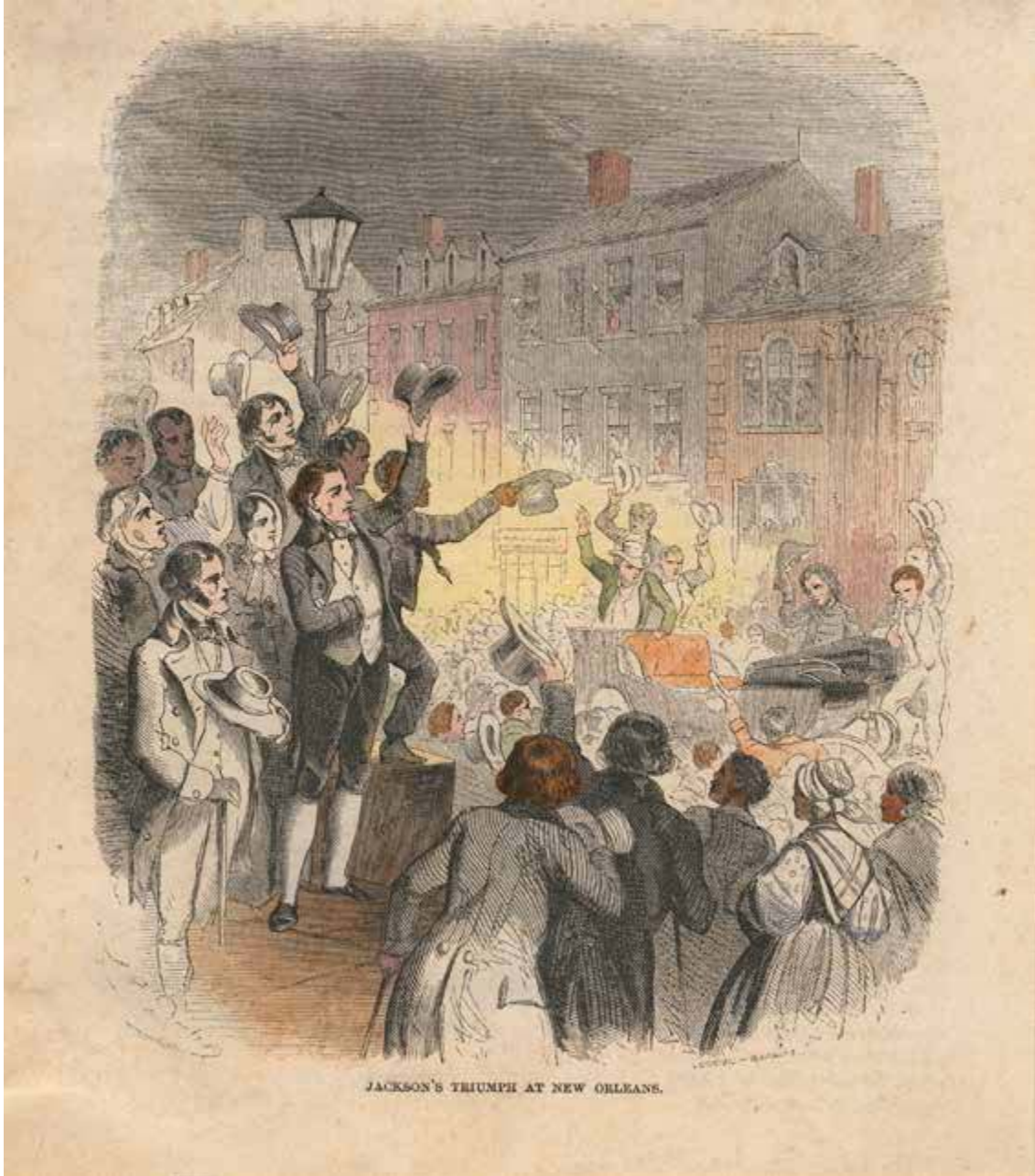
Source: National Park Service

Dan Swenson, NOLA.com | The Times-Picayune

Sous licence de NOLA.com/The Times Picayune. Disponible en ligne à l'adresse:

http://www.nola.com/festivals/index.ssf/2015/01/at_battle_of_new_orleans_bicen.html

Célébration à la Nouvelle-Orléans après la victoire



Le triomphe de Jackson à la Nouvelle Orléans; ca. 1855; gravure sur bois colorée à la main par Lossing-Barrit. Disponible en ligne à l'adresse: http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_BattleOfNewOrleans.pdf

Extraits d'une lettre de Laura Eugenie Florian à Lydia Latrobe Roosevelt

9 janvier 1815

Quel moment, ma très chère Mme Roosevelt, pour vos amis lointains ! Un ennemi envahissant à nos portes demande à être admis et nos citoyens jusqu'ici pacifiques et inexpérimentés dans les difficultés de la guerre sont maintenant exposés à toutes ses horreurs pour défendre tout ce qui leur est cher - leur liberté, leurs familles et leurs biens. . . . L'ennemi est maintenant dans cette région depuis près d'un mois. Il est entré par les lacs dans des navires construits à des fins militaires et a attaqué une demi-douzaine de canonnières stationnées dans la baie de Saint-Louis. Ils ont opposé une noble résistance, mais l'inégalité des effectifs était si grande, 200 contre 2500, que le moindre effort de leur part peut être considéré comme un acte de désespoir. Ce sont tous de jeunes hommes qui n'ont jamais fait l'expérience du feu et qui, leur courage étant mis à l'épreuve pour la première fois, sont fermement déterminés à ne pas céder, même à un ennemi supérieur, ou à vendre leur vie aussi chère que possible. La dernière canonnière qui s'est rendue était commandée par un capitaine Jones qui s'est comporté comme un parfait héros - avec un bras fracturé et une blessure à la poitrine, il a continué à disputer chaque pouce de planche, appelant ses hommes à se battre, jusqu'à ce que, vaincu par le nombre et la perte de sang, il coule et qu'ils soient obligés de baisser le drapeau. Vous pouvez facilement imaginer la consternation et la détresse que cette nouvelle fatale a causé dans cette ville. . . .

Le général Jackson, que nous pouvons considérer comme le sauveur de la Louisiane, qui seul possédait le talent nécessaire pour unir les intérêts contradictoires des différentes sectes et nations qui composent notre population, et s'opposer à un ennemi formé de troupes régulières plus expérimentées dans les fatigues, les privations, et surtout l'art de la guerre, rencontra bientôt les envahisseurs à la tête de la Milice et les quelques Tennesseens qui étaient arrivés à notre secours. . . .

Les Tennesseens en particulier ont inspiré aux Créoles et à tous les habitants d'ici un tel courage que je crois qu'ils resteront longtemps dans leur mémoire.... Hier, nous avons été témoins du prochain et dernier engagement - il serait impossible de décrire le rugissement incessant et formidable des canons et de la mousqueterie avec lequel nous avons été réveillés avant le lever du soleil. Imaginez les coups de tonnerre, où l'écho prolonge le son indéfiniment jusqu'à ce qu'un autre coup de tonnerre écrase le rugissement de celui-là, continue de plus belle jusqu'à un troisième, et ainsi de suite. Ou plutôt, imaginez le grincement d'une immense roue - mais non, je suis incapable de vous transmettre ce qui pourrait donner la moindre idée du son qui assaillait nos oreilles. Le carnage était en effet terrible. Les ennemis qui avançaient dans la plaine étaient abattus par douzaines, tandis que ceux qui avaient atteint nos retranchements étaient faits prisonniers. . . . Le nombre est si élevé que le général a été contraint d'en emprisonner certains au camp, car il n'y a pas en ville d'endroit suffisant pour les garder ni d'hommes pour les surveiller. On estime que les Britanniques ont dû perdre 2 000 hommes hier, alors que les nôtres n'ont pas dépassé 8 ou 10 tués et 30 blessés. C'est tout à fait incroyable, mais lorsque nous réfléchissons aux graves désavantages dans lesquels ils ont combattu, immédiatement sous le feu de nos batteries, nos hommes étant protégés par ces batteries, l'histoire ne semble pas si totalement improbable. . . .

Nous sommes toujours dans l'ignorance du nombre réel des envahisseurs. Certains supposent qu'ils ne sont pas plus de 7000, mais d'autres imaginent qu'ils sont au moins 10 000. Nos troupes augmentent en nombre chaque jour -

nous avons environ 12 000 hommes et nous en attendons encore plus. Jackson a fait preuve jusqu'à présent d'autant de prudence que de courage, s'abstenant d'attaquer l'ennemi, considérant à juste titre que la vie de tant de citoyens, chacun important pour sa famille, n'était pas à risquer de manière insouciant et désespérée... On dit qu'il attend maintenant un renfort de réguliers pour attaquer à leur tour. . . .La ville est aussi calme et tranquille que si elle était habitée par des ombres et des spectres au lieu de l'Homme. . . . Depuis le début de la guerre, nous sommes occupés à fabriquer des bandages pour les blessés, des chemises, des pantalons et des manteaux pour les Kentuckiens et les Tennesseens... . . . Une de nos négresses revient en ce moment de la garnison où elle a transporté du bouillon pour les blessés. Elle pleure et sanglote comme si son cœur allait se briser en voyant l'état des blessés qui ont été amenés hier. Des couvertures, des matelas, des oreillers ont été envoyés par presque toutes les maisons pour leur usage, et je vous assure que si la bravoure de nos hommes doit être louée, l'humanité de ces dames ne mérite pas moins d'éloges. Je ne dis pas cela par ostentation, car le ciel sait que je n'ai rien d'autre à donner que le travail de mes mains, et bien que je puisse aider à faire des chemises et des pantalons (ce qui est pour moi un tout nouvel accomplissement), Je ne juge pas les autres sur ce qu'ils ont de mieux à offrir. . .

Lettre de Laura Eugenie Florian à Lydia Latrobe Roosevelt; 9 janvier 1815; lettre écrite par Laura Eugenie Florian. Disponible en ligne à l'adresse: http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_BattleOfNewOrleans.pdf

Évaluation de l'unité deux

Objectif de la séquence : Les élèves participent dans un dialogue socratique en réponse à la question : En quoi la vente de la Louisiane a-t-elle fondamentalement changé la Louisiane ?

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Consignes pour l'élève : Participer à un dialogue socratique en réponse à la question : En quoi la vente de la Louisiane a-t-elle fondamentalement changé la Louisiane ?

Ressources :

- [Amorces de phrases pour la discussion](#)
- [Tableau d'observation de la discussion](#)

Notes pour l'enseignant : Approfondir la manière de mener un dialogue socratique en accédant à la [page sur le dialogue socratique](#).

Questions possibles au cours de la discussion:

1. Comment la vente de la Louisiane a-t-elle transformé la culture et la société de la Louisiane ?
2. En quoi la vente de la Louisiane a-t-elle influencé l'État ? Comment la Louisiane a-t-elle changé lorsque le territoire est devenu un État ?

Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour suivre les contributions des élèves à la discussion et utiliser ces informations pour leur attribuer une note.

Présentation de l'unité trois

Objectif de la séquence : Les élèves étudient l'impact des conflits et des résolutions sur l'identité d'un État en explorant le développement de la Louisiane depuis l'époque d'avant la guerre jusqu'aux lendemains de la guerre de Sécession.

Durée suggérée de la séquence : 6 semaines

Grade 8 : Contenu	
Depuis l'époque d'avant la guerre de Sécession jusqu'à la Reconstruction	Quel est l'impact des conflits et des résolutions sur l'identité d'un État ?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [L'époque d'avant la guerre de Sécession](#) (8.2.2, 8.2.6, 8.4.3, 8.7.2, 8.9.3, 8.10.3, 8.3.1, 8.3.2, 8.4.2, 8.9.1, 8.9.2)
2. [La guerre de Sécession en Louisiane](#) (8.2.2, 8.2.6, 8.7.1, 8.7.2, 8.9.3, 8.10.3, 8.3.3, 8.9.2, 8.10.1, 8.10.4)
3. [La Reconstruction](#) (8.2.5, 8.2.6, 8.6.1, 8.6.2, 8.8.1, 8.9.3, 8.10.1)

Évaluation de l'unité 3 : Les élèves participent à un dialogue socratique en réponse à la question suivante : Quel est l'impact des conflits et des résolutions sur l'identité d'un État ?

<p>Unité trois : Depuis l'époque d'avant la guerre de Sécession jusqu'à la Reconstruction</p>	<p>Sujet un : L'époque d'avant la guerre de Sécession Sujet deux : La guerre de Sécession en Louisiane Sujet trois : La Reconstruction</p>
<p>Connexions clés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les ressources et le climat ont affecté l'économie de l'État et celle des collectivités locales en Louisiane. • Les mesures prises par les États-Unis à l'étranger et à l'intérieur du pays ont influencé le développement social, politique et économique de la Louisiane. • Des facteurs sociaux, politiques et économiques ont influencé la migration vers la Louisiane et à partir de celle-ci. • La géographie et les relations économiques ont donné forme à l'économie et à l'utilisation des ressources de la Louisiane. • Les mouvements sociaux et réformistes ont contribué aux changements sociaux, politiques et économiques en Louisiane. 	
<p>Compétences de fin de grade (GLEs)</p>	<p>Contenu et concepts essentiels</p>
<p>8.2.2 Expliquer l'importance du fleuve Mississippi par rapport aux événements historiques de la Louisiane.</p>	<p>Époque d'avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les bateaux à vapeur ont influencé le rôle de la Louisiane dans l'économie nationale. <p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pourquoi le blocus et la capture du fleuve Mississippi faisaient partie de la stratégie de l'Union pendant la guerre de Sécession (valeur stratégique, avantages économiques).
<p>8.2.5 Analyser les causes et les effets des événements majeurs et évaluer leur impact sur la croissance et le développement de la Louisiane.</p>	<p>Époque de la Reconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les changements apportés aux constitutions de la Louisiane en 1845 et 1868, puis expliquer les raisons et les effets de ces changements (1845 : suppression de certains obstacles au vote et à l'exercice d'une fonction, établissement d'exigences en matière de représentation, création d'écoles ; 1868 : inclusion d'une déclaration des droits, suppression des obstacles au vote, octroi aux hommes noirs de la citoyenneté à part entière et du droit de vote, ordre de création d'un système scolaire intégré sur le plan racial, demande d'égalité de traitement dans les transports et les logements publics, abolition des Codes noirs de 1865, privation du droit de vote des anciens Confédérés). • Analyser l'impact sur la Louisiane des événements nationaux et des amendements à la Constitution américaine du milieu à la fin du XIXe

	<p>siècle, y compris l'impact des changements apportés à la Constitution de la Louisiane.</p>
<p>8.2.6 Identifier et décrire les caractéristiques économiques, sociales et politiques de la Louisiane à l'époque de l'économie de plantation/du Sud d'avant-guerre, de la guerre civile et de la reconstruction.</p>	<p>Époque d'avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de l'influence de la démocratie jacksonienne en Louisiane. • Analyser les continuités et les changements dans l'institution de l'esclavage pendant la période d'avant-guerre par rapport aux périodes précédentes en Louisiane. • Expliquer l'importance de la ville de la Nouvelle-Orléans pour le commerce des esclaves et la signification de Congo Square. • Décrire la vie des réduites en esclavage en Louisiane. <p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les causes de la guerre de Sécession et expliquer comment l'institution de l'esclavage a conduit à la guerre de Sécession et à la décision de la Louisiane de faire sécession de l'Union. • Expliquer l'importance stratégique de la Nouvelle-Orléans pendant la guerre de Sécession. • Expliquer la relation entre les soldats de l'Union et les Néo-Orléanais après la prise de la ville par l'armée de l'Union. • Expliquer comment les grandes batailles ont affecté la Louisiane (bataille de Vicksburg, siège de Port Hudson). • Décrire les contributions des Afro-Américains aux forces de l'Union pendant la guerre civile. • Analyser l'héritage économique, politique et social de la guerre de Sécession en Louisiane et dans le Sud. <p>Époque de la Reconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer et mettre en opposition les plans présidentiels et ceux du Congrès pour la reconstruction du Sud. Expliquer quel plan les différents groupes ont soutenu et pourquoi. • Décrire les mesures prises pour limiter les droits civiques des Afro-Américains, notamment l'adoption des Codes noirs. • Expliquer comment le système de métayage est apparu et a évolué (comment il a profité aux propriétaires terriens, les raisons pour lesquelles les gens sont devenus métayers, la difficulté de quitter le système, les similitudes et les différences de ce système par rapport à l'esclavage). • Décrire les mesures fédérales prises pour faire progresser les droits civiques pendant la Reconstruction et analyser l'efficacité de chacune d'entre elles (treizième amendement, création du Freedmen's Bureau (Bureau des réfugiés), loi sur les droits civiques de 1866, loi sur la reconstruction de 1867, quatorzième amendement, quinzième amendement). • Discuter de la façon dont la Reconstruction a affecté la vie des Afro-Américains et leur rôle dans la société (occupation d'un poste

	<p>politique, augmentation de certaines opportunités, limitations apportées aux droits et aux opportunités, peur de la violence).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les motivations (économiques, réformistes) des “carpetbaggers”, les profiteurs de guerre venus du Nord. • Décrire la montée et les actions des groupes suprématistes blancs pendant la Reconstruction (Ku Klux Klan, la Ligue blanche, lynchage). • Expliquer les causes et les effets du Compromis de 1877 et de l'élection du président Hayes sur les efforts de reconstruction dans le Sud.
<p>8.4.3 Expliquer de quelle manière les inventions et les progrès technologiques ont affecté la culture de la Louisiane.</p>	<p>Époque d'avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les effets des bateaux à vapeur sur la culture de la Louisiane. • Expliquer comment les progrès technologiques ont affecté la culture de la Louisiane et du Sud (égrenieuse à coton, évaporateur multi-effet pour le raffinage du sucre, expansion de l'esclavage).
<p>8.6.1 Comparer le fondement, la fonction et les pouvoirs de la Constitution de la Louisiane et de la Constitution des États-Unis.</p>	<p>Époque de la Reconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire la répercussion des amendements à la Constitution américaine sur les changements apportés à la Constitution de la Louisiane de 1868.
<p>8.6.2 Comparer et mettre en opposition les préambules de la Constitution de la Louisiane avec ceux de la Constitution des États-Unis.</p>	<p>Époque de la Reconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les changements apportés au préambule de la Constitution de la Louisiane de 1845 à 1868, et comparer le préambule de la Constitution des États-Unis avec les préambules des Constitutions de la Louisiane de 1845 à 1868.
<p>8.7.1 Expliquer comment les États-Unis et la politique étrangère mondiale ont affecté la Louisiane.</p>	<p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de l'impact de la politique étrangère pendant la guerre de Sécession sur la Louisiane et ses habitants (blocus, relations commerciales).
<p>8.7.2 Évaluer le rôle et l'importance des ports et des produits de la Louisiane dans l'économie internationale.</p>	<p>Époque d'avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les raisons pour lesquelles la Nouvelle-Orléans est devenue une grande ville portuaire au 19e siècle. Parler de l'importance des ports de Louisiane pendant la période d'avant la guerre de Sécession. • Discuter du lien entre le commerce des esclaves et les ports de Louisiane. <p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pourquoi les ports de la Louisiane ont fait de cet état un des plus importants champs de bataille de la guerre de Sécession.
<p>8.8.1 Décrire les moyens par</p>	<p>Époque de la Reconstruction</p>

<p>lesquels les citoyens peuvent s'organiser, surveiller ou influencer le gouvernement et la politique au niveau local, étatique et national.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les actions entreprises par les citoyens qui ont soutenu les changements constitutionnels pendant la Reconstruction et les actions de ceux qui s'y sont opposé.
<p>8.9.3 Analyser et expliquer les facteurs qui affectent la production et la répartition des biens et services en Louisiane, aux États-Unis et dans le monde.</p>	<p>Époque d'avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment différents facteurs ont affecté la production de biens dans la Louisiane d'avant la guerre de Sécession (institution de l'esclavage, emplacement des raffineries de canne à sucre sur les terres des plantations, progrès technologiques tels que l'égreneuse de coton, l'évaporateur multi-effet pour le raffinage du sucre, le bateau à vapeur et les chemins de fer). <p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la guerre de Sécession a affecté la production et la distribution des biens et services en Louisiane, aux États-Unis et dans le monde. <p>Époque de la Reconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment le système de métayage a influencé la production et la répartition des biens et services en Louisiane.
<p>8.10.3 Décrire les facteurs historiques qui ont influencé la croissance économique, l'interdépendance et le développement de la Louisiane.</p>	<p>Époque d'avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'impact des progrès technologiques sur l'économie de la Louisiane (égreneuse à coton, évaporateur multi-effet pour le raffinage du sucre, institution de l'esclavage). • Décrire l'interdépendance entre le Sud agricole et le Nord industrialisé, et expliquer le rôle que l'esclavage a joué dans les économies des deux régions. • Expliquer comment les bateaux à vapeur et les chemins de fer ont transformé et influencé la croissance économique de la Louisiane. <p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer en quoi la guerre civile a influencé l'économie de la Louisiane (commerce limité).
<p>8.1.1 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"> • Effectuer des recherches historiques • Évaluer une grande variété de sources primaires et 	<p><i>Suggestions pour aborder le point 8.1.1 dans cette unité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches historiques sur les caractéristiques sociales, politiques et économiques de la Louisiane d'avant la guerre de Sécession. • Lire et analyser des sources primaires sur la vie des esclaves en Louisiane pendant la période d'avant la guerre de Sécession.. • Lire et analyser l'ordonnance de sécession de la Louisiane pour répondre à des questions sur la décision de la Louisiane de faire sécession.

<p>secondaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déterminer le sens des mots et des expressions des textes historiques. • Reconnaître des points de vue variés dans un contexte historique 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et analyser des extraits des Constitutions de la Louisiane de 1845, 1864 et 1868 pour répondre à des questions sur les causes et les effets des révisions au fil du temps. • Lire et analyser les Codes noirs pour répondre à des questions sur la Reconstruction et les relations raciales dans le Sud. • Lire et analyser les amendements de la Reconstruction (treizième, quatorzième et quinzième amendements) pour répondre à des questions sur la Reconstruction.
<p>8.1.2 Construire et interpréter une chronologie des événements clés de l'histoire de la Louisiane et expliquer comment ils sont liés aux événements des États-Unis et du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire et/ou interpréter une chronologie des événements pour répondre à des questions sur l'époque d'avant et jusqu'à la guerre de Sécession (compromis du Missouri, compromis de 1850, publication de La Case de l'oncle Tom, affaire Dred Scott contre Sandford devant la Cour suprême des États-Unis, raid de John Brown à Harpers Ferry, élection du président Lincoln, sécession de la Louisiane, attaque de Fort Sumter, principales stratégies militaires et batailles de la guerre de Sécession qui ont affecté la Louisiane, proclamation d'émancipation, constitution de l'État de Louisiane de 1864). • Construire et/ou interpréter une chronologie des événements pour répondre à des questions sur la Reconstruction (assassinat du président Lincoln, plan de reconstruction du président Johnson, mise en accusation de Johnson, loi de 1865 sur la création d'un Bureau des réfugiés, loi de 1866 sur les droits civiques, amendements à la Reconstruction, Reconstruction Acts de 1867-1868 sur la réadmission des États du Sud à l'Union, occupation militaire du Sud et Military Act de 1867, Constitution de l'État de Louisiane de 1868, élection du président Hayes et Compromis de 1877).
<p>8.3.1 Localiser et décrire les caractéristiques physiques et politiques de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques et politiques importantes de la Louisiane depuis l'époque d'avant la guerre de Sécession jusqu'à la Reconstruction.
<p>8.3.2 Utiliser des cartes, des graphiques et des diagrammes pour poser des questions sur les caractéristiques géographiques de la Louisiane et y répondre.</p>	<p>Époque d'avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la géographie de la Louisiane a favorisé le développement de la culture du coton et de la production de canne à sucre.
<p>8.3.3 Appliquer les connaissances des compétences et des termes de la géographie pour :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des cartes et des diagrammes liés aux événements majeurs survenus en Louisiane et aux États-Unis pendant l'époque d'avant la guerre de Sécession, celle de la guerre et celle de la Reconstruction. • Lire et interpréter différents types de cartes (cartes authentiques et

<ul style="list-style-type: none"> • créer des cartes et des diagrammes • tracer des coordonnées de latitude et de longitude • lire et interpréter une carte • utiliser une carte pour comparer le fuseau horaire de la Louisiane à ceux du monde entier. 	<p>reproductions de cartes historiques montrant les ressources, les champs de bataille, les schémas de migration).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réviser les notions de latitude et longitude si nécessaire. • Identifier le fuseau horaire de la Louisiane et utiliser des cartes pour comparer le fuseau horaire de la Louisiane aux fuseaux horaires du monde entier.
<p>8.4.2 Décrire les causes et les effets de la diffusion culturelle et son impact sur la diversité dans les premiers temps de la Louisiane.</p>	<p>Époque d’avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la migration forcée des esclaves d’Afrique a entraîné une diffusion culturelle et une diversité accrue en Louisiane.
<p>8.9.1 Analyser le rôle de la spécialisation dans l’économie de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les effets de la spécialisation des industries de la canne à sucre et du coton sur l’économie de la Louisiane.
<p>8.9.2 Appliquer les lois de l’offre et de la demande pour démontrer les effets sur les produits et les ressources de la Louisiane</p>	<p>Époque d’avant la guerre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appliquer les concepts de l’offre et de la demande à la production de coton et de canne à sucre en Louisiane pendant l’époque d’avant la guerre. <p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la guerre de Sécession a affecté l’offre et la demande de produits et de ressources de la Louisiane (exportations de sucre et de coton).
<p>8.10.1 Examiner comment la rareté des ressources affecte les choix des individus et des communautés.</p>	<p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la rareté des produits et des ressources en Louisiane pendant la guerre de Sécession a affecté les individus et les communautés. <p>Époque de la Reconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les raisons pour lesquelles les gens sont devenus métayers, entre autres la disponibilité et l’accès à la propriété foncière.
<p>8.10.4 Expliquer l’impact de l’inflation et du chômage sur différents groupes.</p>	<p>Guerre de Sécession</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les effets de l’inflation sur les États confédérés pendant la guerre de Sécession.

Contenu pédagogique de l'unité trois

Sujet un : L'époque d'avant la guerre de Sécession (8.2.2, 8.2.6, 8.4.3, 8.7.2, 8.9.3, 8.10.3, 8.3.1, 8.3.2, 8.4.2, 8.9.1, 8.9.2)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves explorent l'héritage culturel, économique et politique de la Louisiane d'avant la guerre de Sécession.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [L'époque d'avant la guerre de Sécession](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment l'égrenage du coton a-t-il transformé le Sud des États-Unis ?
- Quel est l'impact durable du système de plantation en Louisiane ?
- Quel est l'héritage culturel de l'époque d'avant la guerre de Sécession en Louisiane ?
- Quel est l'héritage économique de cette époque en Louisiane ?

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

- Les élèves regardent la vidéo "[Comment la machine égreneuse a changé l'Amérique](#)" et participent à des discussions en classe sur l'impact de l'égrenage du coton sur les 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.
- Les élèves analysent l'article de journal "[L'âge d'or du coton](#)" et répondent à des questions d'orientation sur l'article. Reprendre ces réponses pour les noter.
- Les élèves répondent au thème : La Nouvelle-Orléans était destinée à être le centre de la traite des esclaves dans le sud des États-Unis. Noter la réponse écrite à l'aide de la grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" [examen LEAP en Sciences Sociales](#).
- Les élèves analysent l'article sur le dessin [Place Congo](#) et répondent à des questions directrices sur l'article. Reprendre ces réponses pour les noter.
- Les élèves analysent le document "[La vie sur une plantation du Sud, 1854](#)" et répondent à des questions directrices sur l'article. Reprendre ces réponses pour les noter.
- Les élèves complètent la série de tâches du document [Louisiana Economy During the Antebellum Period](#) "[L'économie de la Louisiane à l'époque d'avant la guerre de Sécession](#)."

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Grade 8 : Fiche pédagogique : L'époque d'avant la guerre de Sécession

Unité trois : De l'époque d'avant la guerre de Sécession jusqu'à la Reconstruction, Sujet un : L'époque d'avant la guerre de Sécession

Objectif de la séquence : Les élèves examinent l'héritage culturel, économique et politique de la Louisiane d'avant la guerre de Sécession à travers l'analyse et la recherche de diverses sources primaires de l'époque.

Durée suggérée : 9 séances

Matériel : série de tâches dans les documents suivants : [Comment l'égreneuse de coton a changé l'Amérique](#), [À l'époque de l'essor du coton](#), [Vente de biens immobiliers, photos et esclaves dans la rotonde, Nouvelle-Orléans, 1842](#), [Une cage à esclaves à la Nouvelle-Orléans - avant la vente aux enchères](#), [La vente aux enchères d'esclaves - Extrait](#), tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#)), [Place Congo](#), [La vie sur une plantation du Sud, 1854](#), [Paysage urbain de la Nouvelle-Orléans, 1851](#), [L'économie de la Louisiane à l'époque d'avant la guerre de Sécession](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans la tâche précédente, nous avons examiné l'impact du rattachement de la Louisiane au système américain et de l'assimilation de ses citoyens à la culture américaine. Au début des années 1800, la Nouvelle-Orléans avait une économie florissante basée sur le commerce des produits agricoles, principalement la canne à sucre et le coton. La majeure partie de la culture de la canne à sucre et du coton se faisait dans d'immenses plantations où l'on utilisait des esclaves pour cultiver ces produits. Si les propriétaires d'esclaves ne représentaient qu'un très faible pourcentage de la population, le système économique fondé sur l'esclavage faisait partie intégrante de la structure sociale, politique et économique de la Louisiane. Au cours de cette tâche, nous allons examiner la Louisiane d'avant la guerre de Sécession, appelée "Antebellum Louisiana".
2. Écrire le mot "antebellum" au tableau et lire ou projeter la définition suivante:⁴
avant ou existant avant une guerre, notamment la guerre de Sécession américaine ; avant la guerre
3. Lire à haute voix les [deux premiers paragraphes](#) de la signification d'*antebellum*.
4. Demander aux élèves : "Qu'est-ce que ces définitions ont en commun ?"
5. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions au fur et à mesure que les élèves partagent leurs réponses.
6. Demander aux élèves d'expliquer la signification d'*antebellum* dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, et fournir un support visuel.
7. Dire : "La période allant de 1812 à 1861 est appelée l'époque *antebellum* (c'est-à-dire, l'époque d'avant la guerre de Sécession). L'époque *antebellum* est le moment de l'histoire des États-Unis et de la Louisiane où le système agricole de plantation était le plus fort. Dans le sud de la Louisiane, la principale culture de rente était la canne à sucre, et dans le nord de la Louisiane, le coton. Dans toutes les autres régions du sud des États-Unis, la principale culture commerciale était également le coton. À l'époque où les pères fondateurs rédigeaient la Constitution des États-Unis, ils pensaient que l'esclavage finirait par disparaître ; cependant, en 1793, un homme du nom d'Eli

⁴ From <http://www.dictionary.com/browse/antebellum?s=t>

Whitney a inventé une nouvelle machine appelée l'égreneuse de coton. Cette invention a donné un nouvel élan au système économique basé sur l'esclavage."

8. Dire : "Dans cette tâche, vous allez explorer la relation entre les cultures commerciales et l'institution de l'esclavage. Pendant le visionnage de la vidéo, notez l'effet de la demande du marché des cultures commerciales sur la demande d'esclavage."
9. Regarder [Comment l'égreneuse de coton a changé l'Amérique](#), de "Discerning History" (Comprendre l'histoire) avec toute la classe.
10. Après avoir visionné la vidéo, organiser une discussion. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées de la vidéo pour étayer leurs réponses.
Questions possibles :
 - a. Quel a été l'effet de l'affaiblissement du marché du tabac sur l'esclavage ?
 - b. Étant donné la baisse du prix des esclaves, quelle était la vision de l'avenir de l'esclavage en Amérique ?
 - c. Quels étaient les problèmes spécifiques liés à la culture du coton et en quoi en affectaient-ils la production ?
 - d. Quel impact l'égreneuse à coton d'Eli Whitney a-t-elle eu sur la production de cette culture ?
 - e. Quel a été l'effet de l'augmentation de la production sur l'esclavage ?
11. Donner aux élèves accès au document [L'âge d'or du coton](#) de Gene Dattel, extrait du *New York Times*.
12. Lire à haute voix les deux premiers paragraphes du document [L'âge d'or du coton](#) pendant que les élèves suivent. Aider les élèves à comprendre en fournissant des mots de remplacement ou des définitions des termes complexes, comme par exemple 'éradiquer' ou 'anachronisme'.
13. Demander aux élèves de résumer en une phrase les deux premiers paragraphes.
14. Continuer à lire à haute voix [L'âge d'or du coton](#), avec des pauses pour aider les élèves à maîtriser le vocabulaire et les idées complexes, ainsi que pour évaluer la compréhension des élèves en leur demandant de résumer ou de paraphraser le contenu.
15. Demander aux élèves de répondre par écrit aux questions suivantes. Veiller à ce que les élèves utilisent avec précision les éléments cités dans l'article pour étayer leurs réponses.
 - a. Pourquoi les Pères fondateurs n'ont-ils pas pu prévoir la guerre civile ?
 - b. Comment l'égreneuse à coton d'Eli Whitney a-t-elle modifié l'économie du Sud à l'époque d'avant la guerre de Sécession ?
 - c. Quels détails clés confirment ou précisent la relation entre le coton et l'esclavage décrite dans le document "L'âge d'or du coton" ?
16. Mener une brève discussion sur la relation entre le coton et l'esclavage. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées de la vidéo et des sources pour étayer leurs réponses. Utiliser les questions de l'étape 15 pour déclencher la discussion.
17. Dire : "Avec l'invention de l'égreneuse à coton, la valeur des esclaves a augmenté de façon spectaculaire. On pouvait acheter des esclaves dans tout le Sud des États-Unis. Cependant, le commerce des esclaves était centré autour d'une ville clé du Sud."
18. Donner aux élèves une copie de:
 - a. [Vente de biens immobiliers, photos et esclaves dans la rotonde, Nouvelle-Orléans, 1842](#)

- b. [Une cage à esclaves à la Nouvelle-Orléans - avant la vente aux enchères](#)
 - c. [La vente aux enchères d'esclaves - Extrait](#)
 - d. [Paysage urbain de la Nouvelle-Orléans, 1851](#)
19. Demander aux élèves de lire et d'analyser les sources. Demander aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont appris sur la géographie de la Louisiane par rapport au fleuve Mississippi et à la Nouvelle-Orléans, et de réfléchir à l'impact de la géographie sur la ville à l'époque de la traite des esclaves.
 20. Demander aux élèves de répondre par écrit à la question suivante : La Nouvelle-Orléans était-elle destinée à être le centre de la traite des esclaves dans le sud des États-Unis ? Utilisez les preuves tirées de l'activité et les connaissances acquises dans ce cours pour développer et étayer votre explication. Les élèves doivent recevoir une copie de la grille d'évaluation, section Réponses construites, [examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour s'y référer pendant qu'ils écrivent.
 21. Dire : "Le commerce à la Nouvelle-Orléans s'est centré sur le transport des marchandises sur le fleuve Mississippi grâce à une nouvelle méthode de transport."
 22. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
 23. Donner aux élèves accès au document [La Louisiane d'avant la guerre de Sécession : la vie urbaine](#) du Ministère de la culture et des loisirs de la Louisiane et une copie du [tableau de notes](#).
 24. Demander aux élèves de lire en groupe le premier paragraphe et le titre de la section "Transports". Leur demander de noter les principaux détails concernant la Nouvelle-Orléans et les transports pendant l'époque d'avant la guerre de Sécession (*antebellum*) sur leur [tableau de notes](#).
 25. Projeter ou fournir aux élèves une copie de [Place Congo](#).
 26. Dire : "L'économie de la Nouvelle-Orléans était florissante pendant l'époque *antebellum*, et de nombreux groupes ethniques différents vivaient dans la ville. La ville avait une culture florissante, qui incluait la culture des esclaves afro-américains. Le principal point de rencontre des esclaves à la Nouvelle-Orléans à cette époque était Congo Square. Les esclaves se réunissaient tous les dimanches à Congo Square, situé à la périphérie du quartier français, pour voir les membres de leur famille, acheter de la nourriture, rencontrer des gens, jouer de la musique et danser."
 27. Au besoin, fournir aux élèves des questions semblables aux questions d'observation du document [Guide de l'enseignant sur l'analyse des photographies et des impressions de la Bibliothèque du Congrès](#) ou un moyen mnémotechnique tel que [OPTIC](#) les aider dans leur enquête.
 28. Demander aux élèves de répondre par écrit aux questions suivantes :
 - a. Pourquoi les esclaves appréciaient-ils le temps passé à Congo Square ?
 - b. Pourquoi la plupart des propriétaires d'esclaves du sud des États-Unis ne laissaient-ils pas les esclaves se rassembler comme ils le faisaient à Congo Square ?
 29. Dire : "La plupart des esclaves de Louisiane ont dû faire face à des difficultés extrêmes et subir des traitements sévères dans les plantations du Sud à l'aide d'une routine établie en classe.
 30. Donner aux élèves l'accès au document "[La vie sur une plantation du Sud, 1854](#)", extrait du site *Eyewitness to History* (Témoignage de l'Histoire).
 31. Demander aux élèves de lire le document en groupes et de répondre par écrit aux questions suivantes. S'assurer que les élèves utilisent des preuves citées dans le document pour étayer leurs réponses.

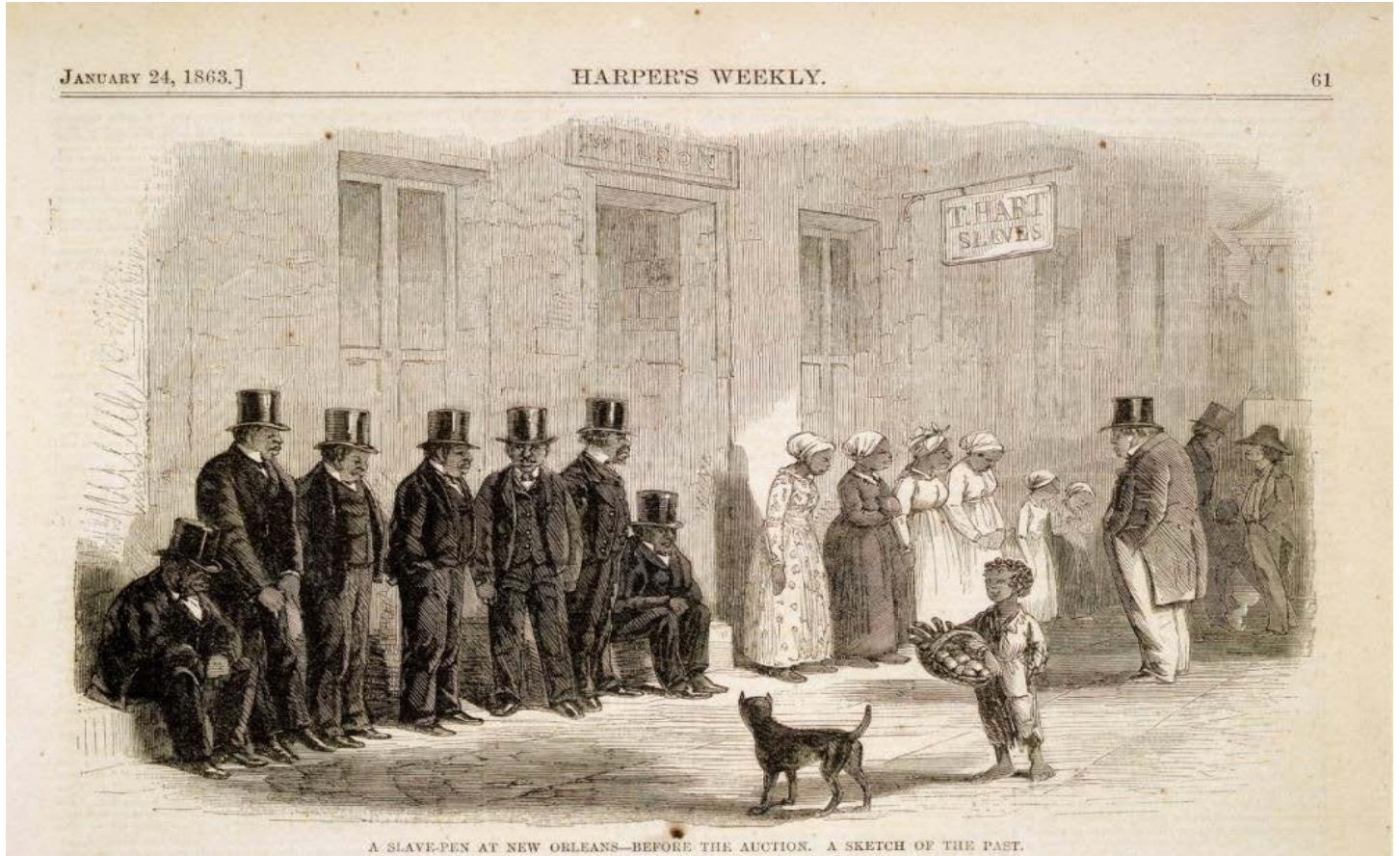
- a. Pourquoi les propriétaires d'esclaves et les surveillants, les hommes qui fouettaient les esclaves au travail, utilisaient-ils constamment la violence contre les esclaves ?
 - b. Décrivez les effets psychologiques de l'institution de l'esclavage sur les Afro-Américains.
 - c. Malgré les conditions horribles que devaient endurer les esclaves afro-américains, pourquoi les propriétaires d'esclaves du Sud ont-ils résisté à toute remise en cause de l'institution de l'esclavage ?
 - d. Ce récit a été écrit à propos d'une plantation du Mississippi, quelles conclusions pouvez-vous en tirer concernant la vie des esclaves en Louisiane ?
32. Donner aux élève accès au document [La Louisiane d'avant la guerre de Sécession : la vie agricole](#), du Ministère louisianais de la culture et des loisirs, et une copie du [tableau de notes](#).
33. Demander aux élèves de lire en groupe les sections du texte "Le sucre" et "Les esclaves". Leur demander de cliquer sur les images au fur et à mesure qu'ils lisent le texte et de prendre des notes sur la vie des esclaves en Louisiane [tableau de notes](#).
34. Mener une discussion sur la vie d'un esclave en Louisiane pendant l'époque *antebellum*. Encourager les élèves à utiliser les documents de cette activité, "[L'âge d'or du coton](#)" et "[La vie sur une plantation du sud, 1854](#)", leur Demander aux élèves de lire en groupe les sections du texte "Le sucre" et "Les esclaves". Leur demander de cliquer sur les images au fur et à mesure qu'ils lisent le texte et de prendre des notes sur la vie des esclaves en Louisiane [tableau de notes](#) et les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation. Veiller à ce que les élèves fournissent des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Comment l'égrenage du coton a-t-il transformé le Sud des États-Unis ?
 - b. Expliquez comment la valeur des esclaves a changé après l'invention d'Eli Whitney
 - c. Pourquoi les propriétaires d'esclaves utilisaient-ils la violence contre les esclaves ?
 - d. Qu'est-ce que la dureté du traitement des esclaves vous apprend au sujet de la plus grande crainte d'un propriétaire d'esclaves ?
 - e. Expliquez pourquoi de nombreux Américains du Nord des États-Unis étaient opposés à l'esclavage alors que la plupart des Blancs du Sud le soutenaient. Comment ce clivage a-t-il pu conduire à un conflit ?
 - f. Pourquoi certains habitants du Nord, dans les États libres, soutenaient-ils encore l'institution de l'esclavage ? (REMARQUE : cette question met en évidence l'interdépendance de l'économie du Nord et du Sud, ainsi que le fait que l'esclavage n'était pas totalement inacceptable pour tous les habitants du Nord).
35. Demander aux élèves de compléter la série de tâches intitulée [L'économie de la Louisiane à l'époque d'avant la guerre de Sécession](#).

Vente de biens immobiliers, photos et esclaves dans la rotonde, Nouvelle-Orléans, 1842



Sale of Estates, Pictures and Slaves in the Rotunda, New Orleans; 1842; The Historic New Orleans Collection, 1974.25.23.4, available at: <http://hnoc.minisisinc.com/thnoc/catalog/1/34408>

Une cage à esclaves à la Nouvelle-Orléans - avant la vente aux enchères



Une cage à esclaves à la Nouvelle-Orléans - avant la vente aux enchères; 24 janvier 24 1863; The Historic New Orleans Collection, 1958.43.24. Disponible en ligne à l'adresse : <http://hnoc.minisisinc.com/thnoc/catalog/1/4083>

La vente aux enchères d'esclaves - Extrait
John Theophilus Kramer

UNE VENTE AUX ENCHÈRES D'ESCLAVES ! Grand Dieu du ciel ! UNE VENTE AUX ENCHÈRES D'ESCLAVES ! Et cet homme sur l'estrade est le commissaire-priseur ! Quel bruit à l'extérieur des portes ! Une troupe d'hommes, de femmes et d'enfants va sûrement entrer. Comment trouveront-ils une place parmi les spectateurs de la tragédie qui va bientôt commencer ? car toutes les chaises sont occupées. . . .

Un gentleman entre. Le commissaire-priseur s'empresse de le recevoir avec distinction et le conduit à la chaise derrière le bureau. L'étranger est un gentleman américain, propriétaire des esclaves qui vont être vendus aux enchères. Il possède une belle plantation, à environ quarante miles (soixante-cinq kilomètres) de la ville, près du chemin de fer. Il a l'intention de se présenter comme candidat politique ; il a donc besoin d'argent. Il se dit "sincèrement désolé" d'être obligé de vendre ses esclaves aux enchères. . . .

Pendant que nous nous occupions de l'homme derrière le bureau, nous n'avons pas remarqué que les portes étaient rouvertes et qu'un grand nombre de personnes étaient entrées dans la salle.

Il y a des hommes, des femmes et des enfants, et quelques bébés dans les bras de leur mère. Leur couleur diffère de celle des dames et des messieurs assis sur les chaises. Certains sont noirs comme de l'ébène, d'autres bruns, d'autres jaunes. Il y a aussi une belle jeune fille, presque blanche, dont on peut facilement déduire qu'elle est de sang espagnol ou français. Pas une seule de ces pauvres créatures ne lève la tête et les yeux pour jeter un coup d'œil à l'assemblée assise. Quelques pauvres filles pleurent à voix haute, et toutes ont l'air triste, triste, triste ! . . .

Mais, direz-vous, ne sont-elles pas assez bien habillées ? Et qui pourrait dire que leurs corps ont été usés par un dur labeur, ou par l'effet de la faim ? Non, il semble plutôt que leur maître les ait traitées avec bonté, qu'elles n'aient vu que peu d'ennuis, que peu de temps difficiles. Pourquoi alors ont-elles l'air grave et affligé, comme si quelque lourd malheur les avait frappées ? Leurs genoux tremblent, comme s'ils avaient le pressentiment d'une terrible calamité ! Oui, en effet, elles ont raison de trembler - elles ne feront pas de mal si elles couvrent leurs yeux (qui ne sont pas les leurs) - elles peuvent baisser la tête en signe de deuil profond ; car - lecteur ! - ces cent quarante-neuf âmes humaines seront vendues aujourd'hui comme autant de têtes de bétail !

Le commissaire-priseur se tient sur l'estrade : il est prêt à vendre n'importe lequel de ces âmes au plus offrant contre de l'or, de l'argent ou un document approuvé. . . .

No. 1. Harvey, ouvrier agricole, environ vingt ans. "Viens par ici, mon garçon ! Te voilà, mon garçon ! Un garçon exceptionnel !

Mesdames et messieurs, regardez cet enfant en bonne santé ! Est-ce que n'importe quel noir sur la belle terre de Dieu peut le battre ? Ne fouetterait-il pas Hercule, si ce personnage était présent ? Quel splendide individu ! Le gentleman qui achètera Harvey tirera un numéro chanceux. Qui va enchérir ? Allez-y, messieurs ! C'est une aubaine admirable."

"Huit cents dollars."

"Peuh ! Huit cents dollars ? Allons donc, on ne pourrait même jamais l'acheter pour deux fois plus cher ; il vaut vraiment deux mille dollars.

Qui dit mieux ?" . . .

"Mille deux cent cinquante."

"Voilà un généreux gentleman ! Monsieur, mes meilleurs vœux de bonne santé à vous !" . . .

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

"Quatorze cents."

"Quatorze, merci, monsieur, merci ! Quatorze cents dollars ! Quatorze cents ! Quatorze messieurs, offrez plus, s'il vous plaît ! Mille quatre cents dollars pour Harvey, ce n'est rien du tout. Quatorze..."

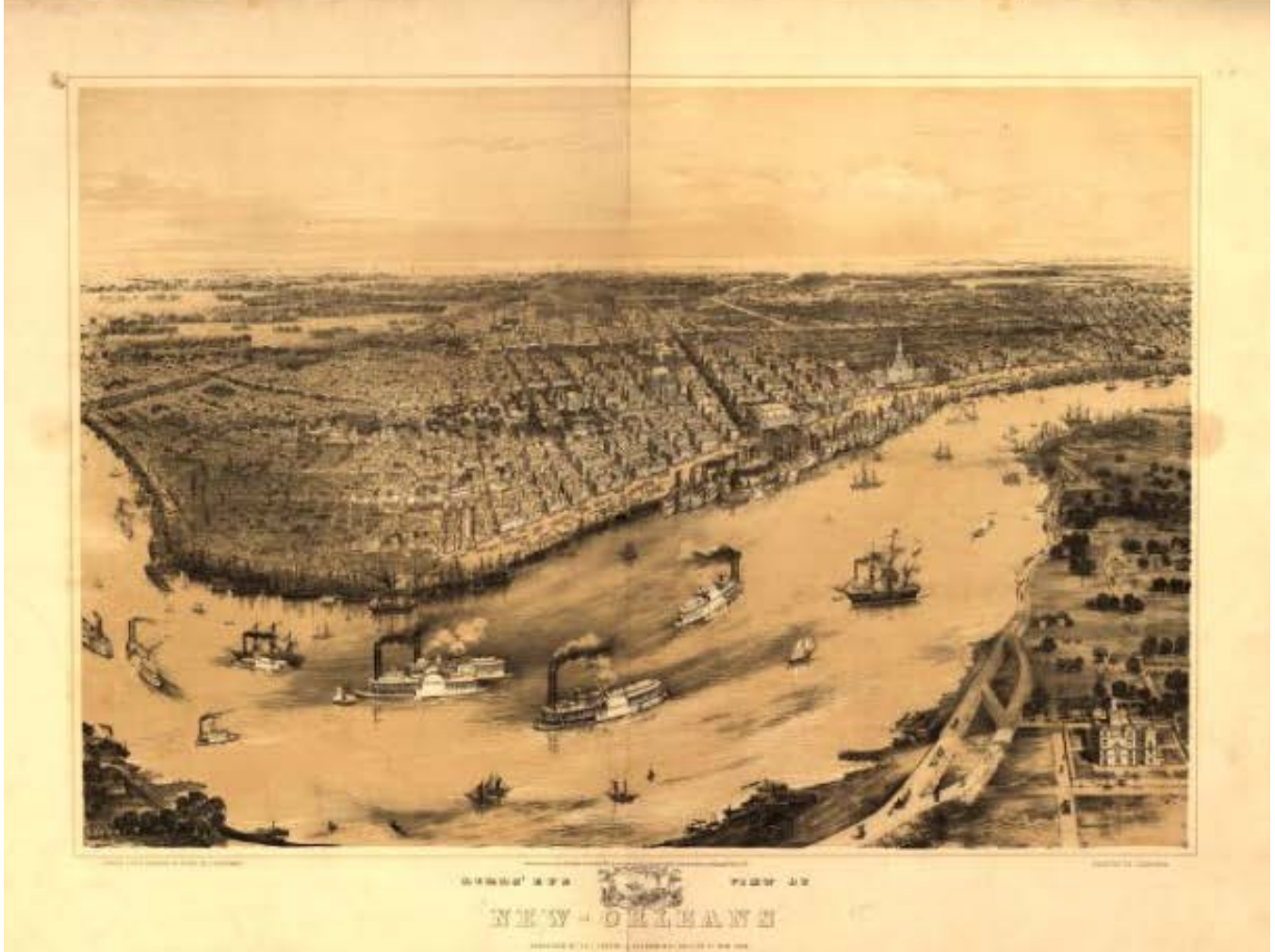
"Et cinquante."

"Quatorze cent cinquante dollars pour un garçon qui en vaut deux mille ! Messieurs, voici une bonne occasion d'accroître la valeur de sa propriété ! Celui qui achètera Harvey sera propriétaire d'une fortune. . . . Quatorze cent cinquante dollars pour le garçon nègre Harvey, le meilleur ouvrier agricole et le plus gentil de tous les nègres des États-Unis ! Une fois, deux fois . . . qui dit mieux ? Quatorze cent cinquante dollars, une fois, deux fois, trois fois, adjudé !"

The Slave Auction (excerpts); Author: John Theophilus Kramer, Boston: Robert Folger Wallcut, 1859. This work is from the Historic New Orleans Collection and is used with permission. Available online at:

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_PurchasedLives.pdf

Paysage urbain de la Nouvelle-Orléans (1851)



Auteur du dessin : J Bachman. Intitulé : Birds' eye view of New-Orleans (Vue aérienne de la Nouvelle-Orléans). Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.loc.gov/resource/g4014n.pm002401/>

Tableau de notes

Mots clés/Citations	Notes
Pourquoi la Nouvelle-Orléans était-elle le 4 ^e port du monde en termes de valeur des exportations ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Comment les bateaux à vapeur ont-ils favorisé l'économie du Sud ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pourquoi le coton était-il tellement apprécié en Louisiane ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Décrivez la vie quotidienne d'un esclave dans une plantation en Louisiane.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Comment certains esclaves résistaient-ils à l'oppression malgré leur crainte constante de la violence ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Tableau de notes (complété)

Keywords/Quotations	Notes
<p>Pourquoi la Nouvelle-Orléans était-elle le 4^e port du monde en termes de valeur des exportations ?</p>	<p><u>La Nouvelle-Orléans était un port extrêmement rentable en raison de son emplacement stratégique sur le fleuve Mississippi. Les propriétaires de plantations des quatre coins des États-Unis utilisaient la Nouvelle-Orléans pour exporter leur coton dans le monde entier.</u></p>
<p>Comment les bateaux à vapeur ont-ils favorisé l'économie du Sud ?</p>	<p><u>Les bateaux à vapeur étaient la principale source de transport des biens et des personnes dans tout le Sud des États-Unis. Vers 1850, 3 000 bateaux à vapeur accostaient chaque année à la Nouvelle-Orléans.</u></p>
<p>Pourquoi le coton était-il tellement apprécié en Louisiane ?</p>	<p><u>Dès 1860, la Louisiane produisait près de 1/3 de toutes les exportations de coton des États-Unis, ce qui faisait des propriétaires de plantations de Louisiane certaines des personnes les plus riches du monde.</u></p>
<p>Décrivez la vie quotidienne d'un esclave dans une plantation en Louisiane.</p>	<p><u>Les esclaves travaillaient du lever au coucher du soleil. Les esclaves travaillaient dans de nombreux domaines différents sur la plantation. Certains esclaves étaient des domestiques, d'autres des artisans qualifiés, mais la plupart étaient des travailleurs des champs.</u></p>
<p>Comment certains esclaves résistaient-ils à l'oppression malgré leur crainte constante de la violence ?</p>	<p><u>De nombreux esclaves travaillaient plus lentement, cassaient des outils, blessaient des animaux de ferme, volaient le propriétaire de la plantation, et certains esclaves empoisonnaient même le surveillant ou le propriétaire de la plantation.</u></p>

Place Congo



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Congo-early.gif>

Sujet deux : La guerre de Sécession en Louisiane (8.2.2, 8.2.6, 8.7.1, 8.7.2, 8.9.3, 8.10.3, 8.3.3, 8.9.2, 8.10.1, 8.10.4)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves analysent les causes du conflit entre le nord et le sud des États-Unis pour comprendre l'héritage que la guerre civile a laissé à la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 12 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Décision de la Louisiane de faire sécession](#)
- [La guerre de Sécession en Louisiane](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Pourquoi la Louisiane a-t-elle fait sécession de l'Union ?
- Pourquoi la prise de la Nouvelle-Orléans par l'Union a-t-elle été une composante essentielle de la victoire de l'Union dans la guerre de Sécession ?
- Quels ont été les effets de la guerre de Sécession en Louisiane ?
- Quel a été le résultat de la guerre de Sécession en Louisiane ?

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

- Les élèves répondent à une question à réponse étendue sur les causes de la sécession de la Louisiane de l'Union. Noter la réponse à l'aide du document [examen LEAP en Sciences Sociales](#), grille d'évaluation, section Réponses construites).
- Les élèves participent à une discussion en classe sur la réaction des Néo-Orléanais à la capture par l'Union comme élément de stratégie de l'Union. Utiliser un [tableau d'observation de la discussion](#) pour suivre les contributions des élèves à la discussion et utiliser ces informations pour attribuer une note aux élèves.
- Les élèves analysent des documents puis répondent par écrit aux effets de l'Ordre des femmes émis par le général Butler.
- Les élèves rédigent une réponse à une question sur l'héritage de la guerre de Sécession en Louisiane. Noter la réponse à l'aide du document [examen LEAP en Sciences Sociales](#), grille d'évaluation, section Réponses construites.

Grade 8 Fiche pédagogique : La décision de la Louisiane de faire sécession

Unité trois : De l'époque d'avant la guerre de Sécession jusqu'à la Reconstruction, Sujet deux : La guerre de Sécession en Louisiane

Objectif de la séquence : Les élèves examinent les causes du conflit entre le nord et le sud des États-Unis et établissent une chronologie des événements. Les élèves étudient également les conséquences de la guerre de Sécession en Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 3 séances

Matériel : [La Louisiane fait sécession de l'Union](#), Préparation de la guerre civile ([vierge](#) et [complété](#)), [Ordonnance de sécession de la Louisiane](#), [Extraits d'un discours prononcé devant la convention de sécession du Texas par le commissaire George Williamson de Louisiane le 11 février 1861](#), Tableau : La sécession de la Louisiane ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

- Dire : "Dans la tâche précédente, vous avez examiné le système des plantations dans la Louisiane d'avant la guerre de Sécession. Dans cette tâche, vous étudierez comment l'époque *antebellum* s'est terminée par la sécession de la Louisiane et de six autres États, qui a déclenché la guerre civile. Les différends entre le Nord et le Sud remontent à la rédaction de la Constitution américaine, et la guerre civile n'a pas été causée par un seul événement ; c'est une lente accumulation qui a fini par déchirer le pays. Aujourd'hui, nous allons examiner la sécession de la Louisiane de l'Union."
- Réviser brièvement le contenu que les élèves ont appris en 7^e année sur les événements qui ont précédé la guerre de Sécession. Si l'enseignant estime qu'une source de révision est nécessaire, il peut utiliser le document intitulé "[Les événements déclencheurs de la guerre civile](#)" (FACULTATIF).
- Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
- Donner aux élèves accès au document [Sécession de la Louisiane de l'Union](#) de John M. Sacher, extrait du site [64parishes.org](#).
- Après la lecture, animer une brève discussion en classe sur l'article. Les questions suggérées sont les suivantes :
 - Quel était le degré de détermination de la population générale de la Louisiane à l'égard de la sécession ?
 - Comment l'auteur décrit-il la politique de sécession en Louisiane ?
- Donner aux élèves une copie du document [Extraits d'un discours prononcé devant la convention de sécession du Texas par le commissaire George Williamson de Louisiane le 11 février 1861](#) et du tableau [La sécession de la Louisiane](#).
- Demander aux élèves de lire ces deux documents en groupes et d'utiliser le tableau sur la sécession de la Louisiane pour analyser et synthétiser ce qu'ils ont appris dans chaque document avec les connaissances acquises jusqu'à présent dans le cadre de cette tâche. Ensuite, leur demander de tirer des conclusions sur la décision de la Louisiane de faire sécession.
- Mener une discussion sur la préparation de la guerre de Sécession et les raisons pour lesquelles la Louisiane a décidé de se séparer de l'Union. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#)

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

pendant la conversation et à fournir des preuves à partir de leur chronologie, de leur tableau, des documents et de leurs connaissances extérieures pour appuyer leurs réponses.

Questions possibles :

- Comment l'institution de l'esclavage a-t-elle contribué à déclencher la guerre civile ?
 - Qu'est-ce qui a incité la Louisiane à demander une convention de sécession et à se séparer de l'Union ?
 - Quelles sont les raisons économiques pour lesquelles la Louisiane a fait sécession de l'Union ?
 - Pourquoi la Louisiane a-t-elle rejoint les États confédérés d'Amérique ?
 - Comment les Louisianais percevaient-ils le gouvernement des États-Unis en 1861 ?
-
- Demander aux élèves de répondre par écrit à la question suivante : Certains ont affirmé que la guerre de Sécession concernait davantage les droits des États que l'esclavage. En quoi les sources que nous avons lues contredisent-elles cette affirmation ? Utilisez les preuves de la tâche et votre connaissance des études sociales pour appuyer votre réponse. Les élèves doivent recevoir une copie de la grille d'évaluation, section Réponses construites, [examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour s'y référer pendant qu'ils écrivent.

Ordonnance de sécession de la Louisiane

Nous, peuple de l'État de Louisiane, réunis en Congrès, déclarons et ordonnons, et il est par la présente déclaré et ordonné, que l'ordonnance adoptée par nous en Congrès le 22^e jour de novembre, en l'an dix-huit cent onze, par laquelle la Constitution des États-Unis d'Amérique, et les amendements de ladite Constitution, ont été adoptés ; et que toutes les lois et ordonnances par lesquelles l'État de la Louisiane est devenu membre de l'Union fédérale sont par la présente annulées et abrogées ; et que l'union qui existe actuellement entre la Louisiane et les autres États sous le nom de "États-Unis d'Amérique" est par la présente dissoute. Nous déclarons et ordonnons en outre que l'État de la Louisiane reprend par la présente tous les droits et pouvoirs délégués jusqu'ici au gouvernement des États-Unis d'Amérique, que ses citoyens sont libérés de toute allégeance envers ledit gouvernement et qu'il est en pleine possession et exercice de tous les droits de souveraineté qui reviennent à un État libre et indépendant. Nous déclarons et ordonnons en outre que tous les droits acquis et dévolus en vertu de la Constitution des États-Unis, de toute loi du Congrès, de tout traité ou de toute loi de cet État, et qui ne sont pas incompatibles avec la présente ordonnance, resteront en vigueur et auront le même effet que si cette ordonnance n'avait pas été adoptée.

Adoptée en Congrès à Baton Rouge le 26 janvier 1861.

Brochure de Pessou and Simon; The Historic New Orleans Collection, 86-2251-RL. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_CivilWar.pdf

Extraits d'un discours prononcé devant la convention de sécession du Texas par le commissaire George Williamson de Louisiane le 11 février 1861

Bien que la Louisiane et le Texas aient déjà fait sécession de l'Union au moment du discours de Williamson, les objectifs de son discours étaient de souligner l'importance primordiale de l'esclavage pour la prospérité économique et l'unité politique du Sud ainsi que la loyauté envers la Confédération pour sa survie contre la "trahison hostile de l'abolitionnisme".

La Louisiane vous invite à une considération franche de ses actes dans la reprise des pouvoirs délégués au gouvernement des anciens États-Unis, et dans la mise en place d'une confédération des "États qui ont fait sécession et qui peuvent faire sécession" . . . Le caractère et les activités de son peuple, son immense richesse agricole, son grand capital bancaire, sa possession de la grande métropole commerciale du Sud, ... sont des faits suffisants. . . [pour montrer] qu'elle n'a pas pris ces mesures graves pour des causes légères et passagères. Elle a été poussée à agir ainsi pour préserver son honneur, sa sécurité, ses biens et les institutions libres si sacrées pour son peuple. Elle croyait que l'agent fédéral avait trahi sa confiance, était devenu l'instrument facile d'un peuple hostile et usurpait des pouvoirs despotiques. . . .

Les habitants de la Louisiane n'étaient pas disposés à mettre en danger leurs libertés et leurs biens en se soumettant au despotisme d'un seul tyran. . . . Insultée par le déni de son égalité constitutionnelle par les États non esclavagistes, outragée par leur rejet méprisant des compromis proposés, et convaincue qu'elle illustre la capacité de son peuple à se gouverner lui-même en se retirant d'une union qui n'avait pas réussi, sans sa faute, à atteindre ses objectifs, [la Louisiane] s'est déclarée un État libre et indépendant. . . . L'histoire ne fournit aucun exemple d'un peuple qui a changé de gouvernement pour des raisons plus justes ou plus substantielles. La Louisiane attend la formation d'une confédération du Sud pour préserver les bienfaits de l'esclavage africain et des institutions libres que les fondateurs de l'Union fédérale ont légués à leur postérité. En tant qu'État voisin et frère, elle souhaite la coopération chaleureuse du Texas dans la formation d'une confédération du Sud. . . . Les deux États possèdent de vastes étendues de terres fertiles et incultes, particulièrement adaptées au travail des esclaves ; ils sont tous deux si profondément intéressés par l'esclavage africain qu'on peut dire qu'il est absolument nécessaire à leur existence et qu'il constitue la clé de voûte de leur prospérité. Chacun des États possède une portion étendue de la côte du Golfe et doit maintenant veiller avec une égale sollicitude à sa protection . . .

Les habitants de la Louisiane considéreraient comme un coup fatal porté à l'esclavage africain le fait que le Texas ne fasse pas sécession ou, ayant fait sécession, qu'il n'unisse pas ses destinées aux leurs dans une confédération du Sud. Si le Texas reste dans l'Union, les abolitionnistes continueront leurs actes d'incendie criminel et de meurtre. . . . Les peuples des États esclavagistes sont liés par la même nécessité et la même détermination à préserver l'esclavage africain. L'isolement de l'un de ces États par rapport aux autres en ferait le théâtre des émissaires abolitionnistes du Nord et de l'Europe. Son existence serait un péril permanent pour lui-même et un danger imminent pour les autres communautés esclavagistes voisines. . . . Les intérêts [de la Louisiane] sont identiques à ceux du Texas et des États sécessionnistes. . . . En prenant [la constitution des anciens États-Unis] comme base de notre nouveau gouvernement, nous espérons former une confédération esclavagiste qui nous assurera, à nous et à notre postérité la plus éloignée, les grands bienfaits que ses auteurs ont conçus dans l'Union fédérale. Avec le balancier social de l'esclavage comme instrument de réglage de son mécanisme, nous pouvons caresser l'espoir que notre gouvernement du Sud sera perpétuel.

Extrait du Journal de la convention de sécession du Texas, 1861; édité à partir de l'original au Département d'État par Ernest William Winkler, bibliothécaire de l'État (pages 120–123); Austin, Texas: Austin Printing Company, 1912.

Ce document est utilisé avec la permission de la Historic New Orleans Collection et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_CivilWar.pdf

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Tableau : La sécession de la Louisiane

<p>De quoi les citoyens de Louisiane se retirent-ils ?</p>	
<p>Lorsque la Louisiane fait sécession, quels droits et quelles lois restent en place ?</p>	
<p>Si la Louisiane veut conserver les droits, les libertés et la plupart des lois des États-Unis, alors pourquoi faire sécession de l'Union ?</p>	
<p>Que voulait dire George Williamson lorsqu'il a déclaré : "Elle a été contrainte à cette action pour préserver son honneur, sa sécurité, ses biens et les institutions libres si sacrées pour son peuple" ?</p>	
<p>Pourquoi George Williamson veut-il que le Texas fasse sécession et rejoigne la Confédération ?</p>	
<p>Que craint George Williamson si le Texas reste dans l'Union ?</p>	
<p>Après la lecture du discours de George Williamson à la Convention de sécession du Texas, quelle est, selon vous, la principale raison de la sécession des États du Sud ? Qu'est-ce que cela vous apprend sur l'économie du Sud ?</p>	

Tableau : La sécession de la Louisiane (complété)

De quoi les citoyens de Louisiane se retirent-ils ?	Les citoyens de Louisiane se retirent de toute association avec les États-Unis.
Lorsque la Louisiane fait sécession, quels droits et quelles lois restent en place ?	Tous les droits accordés aux citoyens de la Louisiane par la constitution américaine restent en place, ainsi que toutes les lois compatibles avec l'ordre de sécession de la Louisiane.
Si la Louisiane veut conserver les droits, les libertés et la plupart des lois des États-Unis, alors pourquoi faire sécession de l'Union ?	
La Louisiane s'est séparée parce qu'elle craignait que les États-Unis n'interdisent l'esclavage. Elle considérait une telle mesure adoptée par le Congrès comme inconstitutionnelle, car le Congrès exercerait trop de pouvoir sur les états.	
Que voulait dire George Williamson lorsqu'il a déclaré : "Elle a été contrainte à cette action pour préserver son honneur, sa sécurité, ses biens et les institutions libres si sacrées pour son peuple" ?	Les états confédérés qui ont fait sécession tentaient de préserver l'institution de l'esclavage, autour de laquelle gravitaient l'économie et la culture du Sud.
Pourquoi George Williamson veut-il que le Texas fasse sécession et rejoigne la Confédération ?	Le Texas possède "de grandes étendues de terres fertiles et incultes, particulièrement adaptées au travail des esclaves". Le Texas doit donc protéger l'esclavage en faisant sécession et en rejoignant les États confédérés d'Amérique qui partagent les intérêts du Texas.
Que craint George Williamson si le Texas reste dans l'Union ?	Williamson craint que les abolitionnistes du Nord ne détruisent l'économie et le mode de vie du Texas en interdisant l'esclavage.
Après la lecture du discours de George Williamson à la Convention de sécession du Texas, quelle est, selon vous, la principale raison de la sécession des États du Sud ? Qu'est-ce que cela vous apprend sur l'économie du Sud ?	
Les États du Sud ont fait sécession pour protéger l'institution de l'esclavage. Cela montre que l'économie du Sud était dépendante du travail des esclaves.	

Grade 8 Fiche pédagogique : La guerre de Sécession en Louisiane

Unité trois : De l'époque d'avant la guerre de Sécession jusqu'à la Reconstruction, Sujet deux : La guerre de Sécession en Louisiane

Objectif de la séquence : Les élèves étudient les conséquences de la guerre de Sécession en Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Matériel : [La guerre de Sécession en Louisiane](#), [La guerre de Sécession](#), tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#)), [Le plan Anaconda du Général Scott](#), [La flotte de Farragut croisant les forts en aval de la Nouvelle-Orléans](#), [National Archives: Analyze a Photograph](#) (Archives nationales : Analyser une photographie), [La Nouvelle-Orléans craint d'être capturée](#), [La Nouvelle-Orléans se prépare à être capturée](#), [Les femmes de la Nouvelle-Orléans manquent de respect envers les soldats de l'Union](#), [L'Ordre à propos des femmes, du général de l'Union Benjamin Butler](#), [La réponse du général P.G.T. Beauregard à l'Ordre de Butler](#), [Le siège de Port Hudson](#), [Les Afro-Américains dans la guerre de Sécession](#), [Photo des vestiges de la bataille de Baton Rouge](#), [Photo d'Atlanta, en Géorgie, en ruines après la guerre de Sécession](#), [Photo de Richmond, en Virginie, après la mise à feu de la ville par l'Union](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Ayant compris pourquoi la Louisiane a fait sécession de l'Union, vous examinerez dans cette tâche l'impact de la guerre de Sécession sur la Louisiane. À la fin de cette tâche, vous devrez rédiger un texte sur les conséquences de ce conflit en Louisiane."
2. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
3. Fournir aux élèves l'accès au document [La guerre civile](#) du Ministère de la culture, des loisirs et du tourisme de Louisiane et [Civil War Louisiana](#) de John M. Sacher, extrait de 64parishes.org.
4. Remettre aux élèves une copie du [tableau de notes](#).
5. Demander aux élèves de lire en groupes "L'importance de la Louisiane" dans le document [La guerre civile](#) et "The Capture of New Orleans", extrait du document [Civil War Louisiana](#) et leur demander de répondre aux questions sur le [tableau de notes](#).
6. Dire : "Le projet du Nord de gagner la guerre exposait la Louisiane à un risque d'invasion car l'Union voyait la Nouvelle-Orléans comme une cible importante à capturer. Le désir de l'Union de capturer et de contrôler la Nouvelle-Orléans a laissé un arrière-goût de méfiance et d'amertume entre les citoyens de la Nouvelle-Orléans et le Nord."
7. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
8. Fournir aux élèves une copie de :
 - a. [Le plan Anaconda du Général Scott](#)
 - b. [La flotte de Farragut croisant les forts en aval de la Nouvelle-Orléans](#)
 - c. [La Nouvelle-Orléans craint d'être capturée](#)
 - d. [La Nouvelle-Orléans se prépare à être capturée](#)
9. Demander aux élèves de lire et d'analyser ces documents en groupes, puis de discuter des questions suivantes :

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- a. Pourquoi la Nouvelle-Orléans est-elle importante pour l'Union et les Confédérés ?
 - b. Que craignent les citoyens de la Nouvelle-Orléans ?
 - c. Pourquoi les citoyens de la Nouvelle-Orléans ont-ils brûlé leurs propres provisions ?
10. Mener une discussion sur la stratégie du Nord pour vaincre les Confédérés, les conséquences sur la Nouvelle-Orléans et les réactions des Néo-Orléanais à la capture. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Pourquoi le Nord voulait-il bloquer les ports du Sud ?
 - b. Comment cela allait-il aider l'Union à gagner la guerre de Sécession ?
 - c. Pourquoi le plan Anaconda du général Scott préconisait-il la prise du fleuve Mississippi ? Comment cela allait-il aider l'Union à gagner la guerre de Sécession ?
 - d. Comment l'économie de la Nouvelle-Orléans a-t-elle été affectée par le blocus de l'Union ?
 - e. Pourquoi l'Union a essayé de capturer la Nouvelle-Orléans ?
 - f. Pourquoi les habitants de la Nouvelle-Orléans ont-ils brûlé des balles de coton et coulé des bateaux ?
 - g. Quelle a été la réaction des Afro-américains à la prise de la Nouvelle-Orléans ?
 - h. Décrivez les émotions des Néo-Orléanais lorsque l'Union a capturé la Nouvelle-Orléans.
11. Dire : "Après la prise de la Nouvelle-Orléans par Farragut, la ville a été contrôlée par le général de l'Union Benjamin Butler. Les citoyens de la Nouvelle-Orléans soutenaient fermement la Confédération et étaient souvent très irrespectueux envers les soldats de l'Union. Butler finit par devenir l'homme le plus détesté de la Nouvelle-Orléans lorsqu'il fit passer son infâme *Ordre à propos des femmes*."
12. Fournir aux élèves une copie de :
- a. [Les femmes de la Nouvelle-Orléans manquent de respect envers les soldats de l'Union](#)
 - b. [L'Ordre à propos des femmes, du général de l'Union Benjamin Butler](#)
 - c. [La réponse du général P.G.T. Beauregard à l'Ordre de Butler](#)
13. Demander aux élèves de rédiger un texte court (environ un paragraphe) sur le sujet suivant :
- a. Quel a été l'effet de l'Ordre de Butler sur la ville de la Nouvelle-Orléans ?
14. Dire : "Alors que l'Ordre à propos des femmes était en cours, l'Union essayait toujours d'achever la conquête du fleuve Mississippi pour couper la Confédération en deux. Après avoir capturé Baton Rouge, le général de l'Union Farragut s'est dirigé vers le nord sur le Mississippi jusqu'à Port Hudson, en Louisiane. Au même moment, le général Ulysses S. Grant s'était dirigé vers le sud du Mississippi pour tenter de prendre Vicksburg, dans le Mississippi. Le territoire entre Port Hudson, en Louisiane, et Vicksburg, au Mississippi, était le seul secteur du fleuve Mississippi contrôlé par les Confédérés. Si les Confédérés perdaient ces deux villes, l'Union prendrait le contrôle de l'ensemble du fleuve Mississippi et couperait le Sud en deux. L'Union a mis les deux villes en état de siège. Un siège, c'est lorsqu'une armée entoure une ville ou un village et coupe tout approvisionnement aux soldats ennemis dans la ville ou le village."
15. Donner aux élèves l'accès au document [Le siège de Port Hudson](#) de Justin A. Nystrom, extrait de 64parishes.org, et une copie du [tableau de notes](#).
16. Demandez aux élèves de lire en groupe "Second Assault", extrait du document [Siege of Port Hudson](#) et de noter les détails sur leur tableau de notes.

17. Dire : "Après la chute de Port Hudson, des milliers d'esclaves qui travaillaient dans les champs autour de Port Hudson ont été libérés. Des milliers d'affranchis, c'est-à-dire d'anciens esclaves, se sont portés volontaires pour servir dans l'armée de l'Union. Le 1er janvier 1863, Abraham Lincoln a publié la Proclamation d'émancipation qui libérait tous les esclaves dans les zones contrôlées par les Confédérés. Ces nouveaux affranchis savaient que si le Nord gagnait la guerre de Sécession, l'esclavage prendrait fin dans le Sud. Par conséquent, des milliers d'Afro-Américains nouvellement libérés se sont engagés à servir dans l'armée de l'Union."
18. Donner aux élèves accès au document intitulé [Les Afro-Américains dans la guerre civile](#), de Justin A. Nystrom, extrait de 64parishes.org.
19. Demander aux élèves de lire en groupe les paragraphes 7 à 9 du texte "Les gardes autochtones dans l'armée de l'Union", extrait du document [Les Afro-Américains dans la guerre civile](#) et de noter les détails sur les dernières questions de leur [tableau de notes](#).
20. Dire : " Vers la fin de 1863, l'Union avait pris le contrôle de tout le fleuve Mississippi et causé des ravages dans la Confédération. Malgré de lourdes pertes, la guerre a duré encore un an et demi, et finalement le général confédéré Robert E. Lee a été contraint de se rendre au général de l'Union Ulysses S. Grant le 9 avril 1865 à Appomattox Court House en Virginie. Le Sud avait perdu la guerre, et une grande partie de son économie et de ses infrastructures était en ruines. Au total, plus de 600 000 Américains sont morts pendant la guerre de Sécession."
21. Projeter ou fournir aux élèves des copies des photos suivantes :
 - a. [Photo des vestiges de la bataille de Baton Rouge](#)
 - b. [Photo d'Atlanta, en Géorgie, en ruines après la guerre de Sécession](#)
 - c. [Photo de Richmond, en Virginie, après la mise à feu de la ville par l'Union](#)
22. Mener une brève discussion sur l'ampleur des destructions provoquées par la guerre de Sécession. Questions possibles :
 - a. Que montrent ces photos sur l'ampleur des destructions provoquées par la guerre ?
 - b. En fin de compte, l'Union a été préservée, mais à quel prix ?
 - c. Quel est le résultat de ce conflit en Louisiane et dans le Sud ?
 - d. Qu'est-ce qui devra être résolu pour aller de l'avant ?
23. Dire : "Les photos que vous venez d'analyser montrent l'ampleur de la destruction engendrée par la guerre de Sécession. Le Nord a sauvé l'Union et a ramené les États rebelles du Sud dans l'Union ; cependant, le Nord allait devoir reconstruire le Sud pour s'assurer que son économie et ses infrastructures étaient réparées. Le Nord allait également devoir superviser le Sud pour veiller à ce que les Afro-Américains nouvellement libérés bénéficient de droits et soient à l'abri de la violence."
24. Quel est le résultat de la guerre de Sécession pour les Afro-Américains de Louisiane, les citoyens de Louisiane et les soldats de l'Union qui occupaient la Louisiane ? Utilisez les preuves récoltées au cours de l'activité ainsi que votre connaissance des études sociales pour développer et soutenir votre explication. Les élèves doivent recevoir une copie de la grille d'évaluation [examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour s'y référer pendant qu'ils écrivent.

Tableau de notes

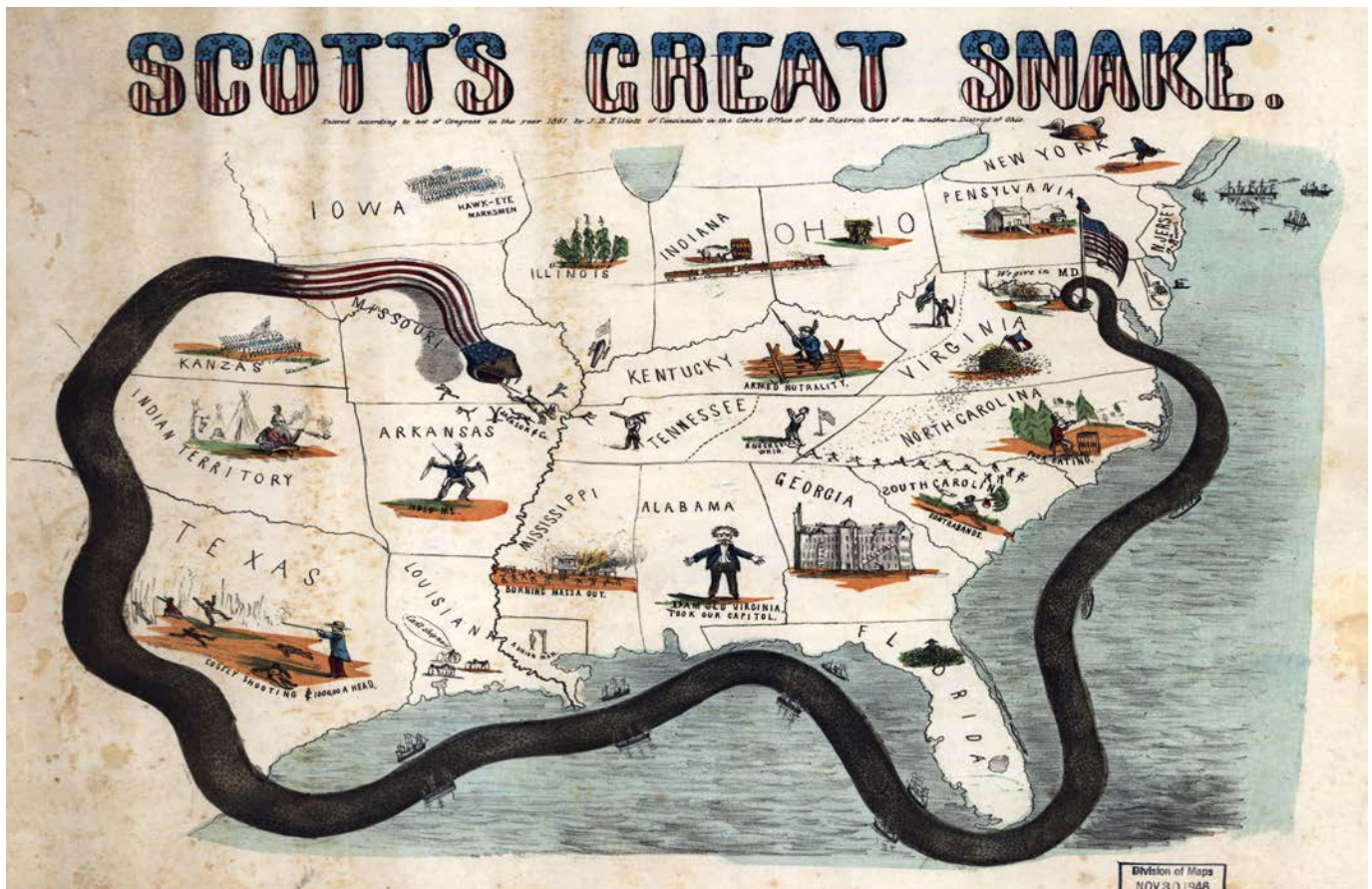
Mots clés/Citations	Notes
<p>Pourquoi l'Union considérait-elle la prise de la Nouvelle-Orléans et du fleuve Mississippi comme essentielle à sa victoire ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Décrivez la prise de la Nouvelle-Orléans par l'Union en avril 1862.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Pourquoi les soldats confédérés se sont-ils rendus à Port Hudson ? Pourquoi la capitulation de Port Hudson et de Vicksburg est-elle importante ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Décrivez les conséquences de l'engagement des Afro-Américains dans l'armée de l'Union sur l'avenir de la Louisiane.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Tableau de notes (complété)

Mots clés/Citations	Notes
<p>Pourquoi l'Union considérait-elle la prise de la Nouvelle-Orléans et du fleuve Mississippi comme essentielle à sa victoire ?</p>	<p><u>La Nouvelle-Orléans était un port vital utilisé par la Confédération pour l'expédition de fournitures dans le Sud. La Nouvelle-Orléans était le premier producteur du Sud de navires de guerre et de produits manufacturés nécessaires à l'effort de guerre confédéré. En contrôlant la Nouvelle-Orléans, l'Union réduisait considérablement la capacité des Confédérés à approvisionner leur armée. Le fleuve Mississippi était la principale voie de transport pour les Confédérés ; si l'Union contrôlait le fleuve, cela diviserait la Confédération en deux.</u></p>
<p>Décrivez la prise de la Nouvelle-Orléans par l'Union en avril 1862.</p>	<p><u>Les navires de l'Union de l'amiral David Farragut ont dépassé les deux forts protégeant la Nouvelle-Orléans et les troupes confédérées mal entraînées de la Nouvelle-Orléans ont quitté la ville. La marine de l'Union a facilement accosté à la Nouvelle-Orléans et s'est emparée de la plus grande ville industrielle et portuaire du Sud.</u></p>
<p>Pourquoi les soldats confédérés se sont-ils rendus à Port Hudson ? Pourquoi la capitulation de Port Hudson et de Vicksburg est-elle importante ?</p>	<p><u>Les soldats confédérés manquaient de provisions et de nourriture à Port Hudson. Lorsque les Confédérés de Vicksburg se sont rendus, les Confédérés de Port Hudson ont su que leur combat était sans espoir et ils ont capitulé. Avec la reddition de Vicksburg et de Port Hudson, l'armée de l'Union contrôlait à présent l'ensemble des transports et des points de passage sur le fleuve Mississippi.</u></p>
<p>Décrivez les conséquences de l'engagement des Afro-Américains dans l'armée de l'Union sur l'avenir de la Louisiane.</p>	<p><u>Plus de 180 000 Afro-Américains ont servi dans l'armée de l'Union. Ces hommes se sont avérés être de très bons soldats. De nombreux soldats afro-américains ont acquis des compétences essentielles dans l'armée de l'Union, notamment la lecture et l'écriture, ainsi que la compréhension du système politique. Ces hommes ont constitué la classe dirigeante des Afro-Américains après la guerre de Sécession. Ils ont également contribué à obtenir la citoyenneté, le pouvoir politique et le droit de vote pour les Afro-Américains après la guerre. Sans ces hommes au service de l'armée de l'Union, les droits accordés aux Afro-Américains après la guerre n'auraient peut-être pas été adoptés par le gouvernement américain.</u></p>

Le plan Anaconda du général Scott

Le plan du général de l'Union Winfield Scott pour gagner la guerre de Sécession consistait à bloquer les ports confédérés. Cela empêcherait le Sud de vendre du coton aux pays européens ou de recevoir des fournitures d'autres pays. Son plan prévoyait également d'encercler le Sud et de l'envahir par le haut du Mississippi en partant du Golfe du Mexique et par le bas du Mississippi en partant du Kentucky. Il espérait que l'Union pourrait couper le Sud en deux en contrôlant le fleuve Mississippi. La Nouvelle-Orléans était une ville clé que l'Union voulait contrôler. Cette image décrit le plan de Scott pour assurer la victoire de l'Union.



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Scott-anaconda.jpg>

La flotte de Farragut dépassant les forts en aval de la Nouvelle-Orléans

La capture de la Nouvelle-Orléans était un élément clé du plan Anaconda du général Scott. La Nouvelle-Orléans était le centre des échanges et du commerce pour les Confédérés. Le général de l'Union Farragut était chargé de capturer la Nouvelle-Orléans. L'image ci-dessous est une photo d'une bataille sur le fleuve Mississippi en aval de la Nouvelle-Orléans. Une fois que Farragut a fait franchir à ses navires le fort Jackson et le fort St. Philip, il a pu capturer la Nouvelle-Orléans sans difficulté.



La flotte de Farragut dépassant les forts sous la Nouvelle-Orléans ; entre 1863 et 1867 ; huile sur toile de Mauritz Frederik De Haas ; The Historic New Orleans Collection, 1974.80. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_CivilWar.pdf

La Nouvelle-Orléans craint d'être capturée

Le double blocus - blocus en amont et blocus en aval [du fleuve Mississippi] - a porté un coup fatal au commerce de La Nouvelle-Orléans, une ville créée et soutenue exclusivement par le commerce. . . . La courbe du fleuve sur laquelle se trouve la ville, une ligne sinueuse de sept miles de long, permettait de mettre en valeur l'activité commerciale de l'endroit. Des navires à coton, alignés par huit ou dix ; une forêt de mâts, plus dense que n'importe quelle forêt tropicale ; des bateaux à vapeur en nombre ahurissant, sur des kilomètres, soufflant et sifflant, arrivant, partant, et annonçant leur départ avec un grand bruit de cloches et un hurlement de sifflets ; des balles de coton empilées le long de la digue, aussi loin que portait la vue ; des hectares et des hectares recouverts de barriques de sucre ; des flottilles interminables de bateaux plats, de bateaux de marché et de radeaux de bois ; des bandes de nègres au travail sur chaque partie de la digue, avec leurs chants en cœur et leurs cris retentissants ; et une foule constante de commis, de marchands, de marins et de femmes nègres avec des couronnes de bandanas vendant du café, des gâteaux et des fruits. C'était un spectacle sans pareil au monde, car toute la scène de la vie industrielle de la ville était présentée en une seule image.

Quel changement s'est produit à la simple annonce du blocus [de l'Union] ! Les navires de coton ont disparu ; les bateaux à vapeur ont été parqués dans des bayous pratiques, ou ont remonté le fleuve pour ne plus revenir. Les montagnes de coton ont disparu ; les hectares de sucre ont été défrichés. On entend désormais rarement le chant joyeux des nègres, et l'herbe pousse sur la digue vacante. Le commerce de la ville est mort, et les forces jusqu'alors consacrées à une industrie paisible et victorieuse sont entièrement consacrées à faire la guerre à la puissance qui a fait naître cette industrie, l'a défendue contre l'envahisseur, l'a protégée et nourrie pendant soixante ans, sans la moindre faute.... .

Nous revenons à la matinée du 24 avril [1862], au cours de laquelle la flotte de l'Union a dépassé les forts [Jackson et St. Philip].... .

À neuf heures et demie du matin, ... la cloche d'une des églises, qui avait été désignée comme cloche d'alarme, a sonné le signal d'alarme concerté - douze coups quatre fois répétés. . . . Il y a eu une ruée sauvage vers les tableaux d'affichage des journaux.

"ON RAPPORTE QUE DEUX DES CANONNIÈRES DE L'ENNEMI ONT RÉUSSI À DÉPASSER LES FORTS."

. . . A deux heures et demie, le général [confédéré] Lovell est arrivé, apportant la nouvelle que la flotte de l'Union avait dépassé les forts, détruit les canonnières confédérées et s'approchait de la ville. La panique s'est alors installée. Les magasins ont été fermés à la hâte, et beaucoup ont été abandonnés sans avoir été fermés. Les gens quittaient leurs maisons, oubliant de fermer la porte d'entrée, et couraient dans les rues sans but apparent. On entendait le battement effrayant des tambours. . . .

Excerpts from pages 64–67 of *General Butler in New Orleans; Being a History of the Administration of the Department of the Gulf in the Year 1862 (People's Edition)*; by James Parton; New York: Mason Brothers, 1864; Library of Congress. Available online at:

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_CivilWar.pdf

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

La Nouvelle-Orléans se prépare à être capturée

[Le 24 avril], la célèbre mise à feu de coton et de navires commença. Quinze mille balles de coton sur la digue, douze ou quinze navires à coton sur le fleuve, quinze ou vingt bateaux à vapeur sur le fleuve, un bélier inachevé de grande taille, les cales sèches, de grands tas de charbon, d'encore plus grands stocks de bois de bateau à vapeur... tout ce qui était censé être utile aux Yankees, tout fut incendié, et les cieux étaient noirs de fumée... . Et comme si cela ne suffisait pas, le vaillant gouverneur de la Louisiane [Thomas Overton Moore] s'enfuit en remontant le fleuve dans le bateau à vapeur le plus rapide qu'il puisse trouver, répandant l'alarme sur son passage et publiant des proclamations appelant les planteurs à brûler chaque balle de coton de l'État que les impitoyables envahisseurs pourraient atteindre... .

À l'exception d'un drapeau blanc ou d'un chiffon accroché à de nombreuses maisons et, dans certains cas, d'un drapeau américain déchiré et fané, vestige de temps meilleurs, il n'y avait pas grand-chose pour rappeler aux voyageurs [de l'Union] qu'ils se trouvaient en pays ennemi. Ici et là, un homme blanc était aperçu en train de brandir un drapeau de l'Union et, à l'occasion, on pouvait discerner un geste de défi ou de mépris. Les nègres qui travaillaient dans les champs en grand nombre - des groupes de cinquante, cent, deux cents - étaient les seuls à souhaiter la bienvenue aux navires de l'Union. Ils accouraient en foule sur la digue, la houe à la main, lançaient en l'air leurs vieux chapeaux cabossés, criaient, chantaient et faisaient des cabrioles. . .

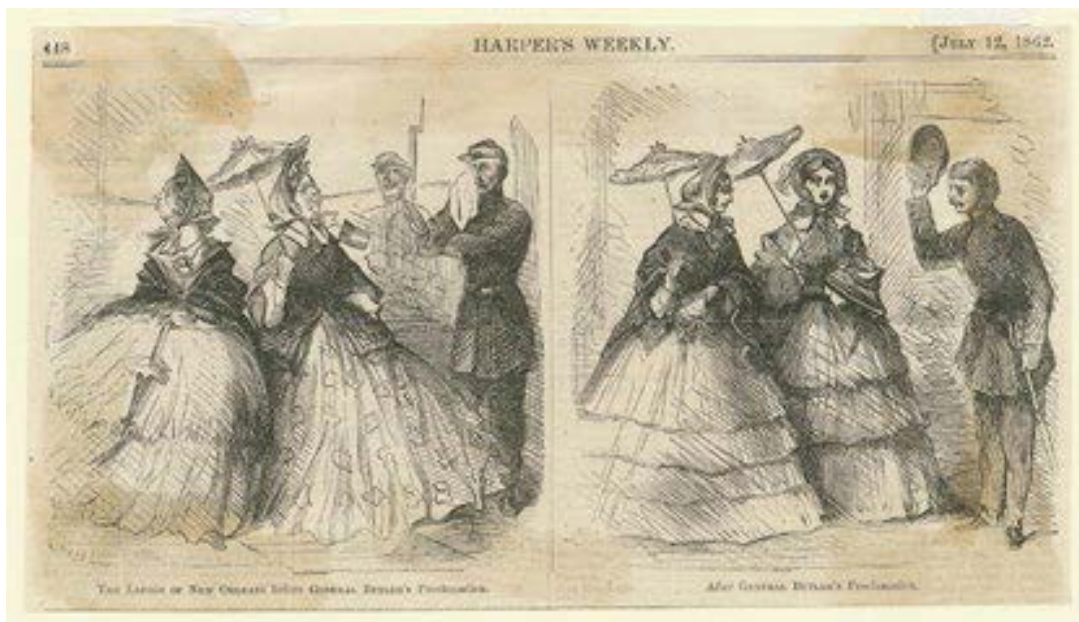
. . . Sur une plantation voisine, trente charrues étaient en marche, et deux cents nègres accouraient sur la rive dans la plus grande allégresse, pour accueillir les navires. "Hourra pour Abraham", criait l'un d'eux. . .

[La flotte de l'Union a passé] le méandre à midi, découvrant ainsi la vaste étendue de la ville du Croissant. Quelle scène ! Des incendies le long de la rive, à perte de vue ; le fleuve rempli de navires en feu ; la digue bordée de gens en furie, dont les cris et les gestes de défi montraient assez clairement quel genre d'accueil attendait les nouveaux venus [de l'Union]. Une faible acclamation pour l'Union, dit-on, s'éleva d'une section de la digue, à laquelle répondit une volée de coups de pistolet de la part des spectateurs. . . . Les banques, les magasins, tous les lieux d'affaires étaient fermés dans la ville. . . .

Extraits des pages 68-69 du document intitulé "General Butler in New Orleans ; Being a History of the Administration of the Department of the Gulf in the Year 1862 (People's Edition)", de James Parton ; New York : Mason Brothers, 1864 ; Bibliothèque du Congrès. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_CivilWar.pdf.

Les femmes de la Nouvelle-Orléans manquent de respect envers les soldats de l'Union

Les femmes de la Nouvelle-Orléans ont sans cesse manqué de respect envers les soldats de l'Union pendant l'occupation de la Nouvelle-Orléans par l'Union. La plupart des Louisianais sont restés très fidèles à la Confédération malgré la prise de contrôle de la majeure partie de la Louisiane par l'Union. De nombreuses femmes de la Nouvelle-Orléans manquaient ouvertement de respect envers les soldats de l'Union, certaines crachant même sur ces derniers.

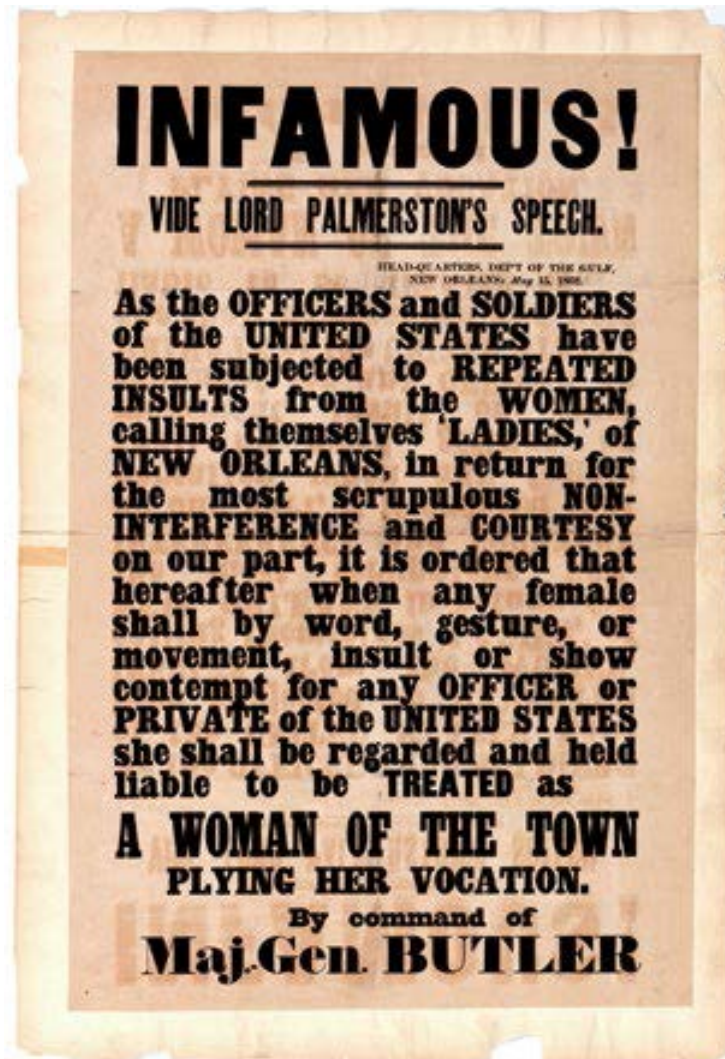


Les dames de la Nouvelle-Orléans avant la proclamation du général Butler ; après la proclamation du général Butler.
Proclamation extraite de Harper's Weekly ; 12 juillet 1862. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_CivilWar.pdf

L'Ordre à propos des femmes, du général de l'Union Benjamin Butler

Le général Butler a répondu au manque de respect des femmes de la Nouvelle-Orléans en faisant passer son infâme *Ordre à propos des femmes*.



Dépliant de protestation contre l'ordre général n° 28, l'Ordre à propos des femmes ; 15 mai 1862 ; dépliant de l'armée américaine, département du Golfe, auteur ; The Historic New Orleans Collection, 99-276-RL. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_CivilWar.pdf

Traduction :

Comme les officiers et les soldats des États-Unis ont fait l'objet d'insultes répétées de la part des femmes de la Nouvelle-Orléans (qui se donnent elles-mêmes le nom de "dames") en échange de la non-intervention et de la courtoisie la plus scrupuleuse de notre part, il est ordonné qu'à l'avenir, lorsqu'une femme insultera ou montrera du mépris pour un officier ou un soldat des États-Unis par des mots, des gestes ou des mouvements, elle sera considérée et tenue responsable d'être traitée comme une femme de la rue exerçant son métier.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

La réponse du général P.G.T. Beauregard à l'Ordre de Butler

Les femmes de la Nouvelle-Orléans étaient scandalisées par l'*Ordre à propos des femmes* de Butler. Les habitants de la Nouvelle-Orléans étaient si furieux qu'ils ont commencé à l'appeler "la Bête". Le général Butler devint l'un des hommes les plus détestés de l'histoire de la Nouvelle-Orléans. Les hommes confédérés étaient également scandalisés par l'*Ordre* de Butler et ils utilisaient cet ordre pour rallier le soutien à la cause confédérée. Un homme en particulier, le général confédéré P.G.T. Beauregard, originaire de Louisiane, était en colère contre cet ordre.

Hommes du Sud, nos mères, nos épouses, nos filles et nos sœurs seront-elles ainsi maltraitées par les soldats brutaux du Nord, à qui est donné le droit de traiter, à leur gré, les dames du Sud comme de vulgaires prostituées ? Réveillez-vous, amis, et chassez de notre sol ces infâmes envahisseurs de nos foyers et perturbateurs de nos liens familiaux.

G. T. BEAUREGARD.
Général commandant.

Réponse du général confédéré G. T. Beauregard à l'ordre général n° 28 du général Butler, The Gilder Lehrman Collection. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.gilderlehrman.org/history-by-era/american-civil-war/resources/confederate-reaction-%E2%80%9Cbeast%E2%80%9D-butler%E2%80%99s-orders-1862>

Photo des vestiges de la bataille de Baton Rouge



Cette image est dans le domaine public et disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:DamageatBatonRouge1862.jpg>

Photo d'Atlanta, en Géorgie, en ruines après la guerre de Sécession



Cette image est dans le domaine public et disponible en ligne à l'adresse suivante :
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Atlanta_first_union_station_in_ruins_1864.jpg

Photo de Richmond, en Virginie, après la mise à feu de la ville par l'Union



Cette image est dans le domaine public et disponible en ligne à l'adresse suivante :

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Richmond_Civil_War_ruins.jpg

Sujet trois : La Reconstruction (8.2.5, 8.2.6, 8.6.1, 8.6.2, 8.8.1, 8.9.3, 8.10.1)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves étudient la période de la Reconstruction et ses effets durables sur la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Reconstruction](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Quels ont été les effets économiques, politiques et sociaux des deux plans différents de la Reconstruction ?
- Comment les Afro-Américains ont-ils acquis un pouvoir politique en Louisiane pendant la Reconstruction ?
- Comment les Louisianais blancs ont-ils réagi à la citoyenneté afro-américaine ?
- Quel est le résultat du Compromis de 1877 sur l'identité sociale de la Louisiane ?

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

- Les élèves complètent le diagramme de Venn sur la Reconstruction et participent à une discussion en classe pour mettre en contraste la Reconstruction présidentielle et la Reconstruction radicale. 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.
- Les élèves analysent le document [Black Codes from St. Landry Parish \(1865\)](#) et participent à une discussion en classe sur la façon dont les codes noirs ont affecté les Afro-Américains en Louisiane. 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.
- Les élèves écrivent une réponse à la question suivante : La Reconstruction a-t-elle été un succès ou un échec pour les Afro-Américains de Louisiane ? Noter la réponse écrite en utilisant la grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" [examen LEAP en Sciences Sociales](#).

Grade 8 Fiche pédagogique : La Reconstruction

Unité trois : Depuis l'époque d'avant la guerre de Sécession jusqu'à la Reconstruction, Sujet trois : La Reconstruction

Objectif de la séquence : Les élèves examinent la période de la Reconstruction et ses effets durables sur la Louisiane en faisant des recherches sur les événements de la Reconstruction et leurs effets sur les différents groupes ethniques en Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Matériel : [La Reconstruction](#), [La Reconstruction présidentielle](#), [La Reconstruction radicale](#), Diagramme de Venn de la Reconstruction présidentielle et radicale ([vierge](#) et [complété](#)), [Description du Bureau des réfugiés dans le journal de Harper's Ferry](#), [Distribution de rations aux personnes âgées et aux malades par le Bureau des affranchis](#), [Opinion des Sudistes blancs sur le Bureau des affranchis](#), Comparaison d'images -tableau ([vierge](#) et [complété](#)), [Les Codes noirs de la paroisse de St. Landry \(1865\)](#), [Loi sur les droits civiques de 1866](#), [14e et 15e amendements de la Constitution des États-Unis](#), [Le premier vote](#), [Portrait des membres éminents de la Convention constitutionnelle de Louisiane de 1868](#), [La Ligue blanche et la bataille de Liberty Place \(1874\)](#), [La White League et le KKK font une alliance](#), [Compromis de 1877](#), [Compromis de 1877 -Tableau de notes](#) ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans la dernière tâche, vous avez examiné les conséquences politiques, sociales et économiques du débat sur l'esclavage, qui a conduit à la guerre la plus destructrice de l'histoire américaine. Rappelez-vous que votre tâche consiste à comprendre les effets du conflit et de sa résolution sur l'identité d'un État. Dans cette tâche, nous allons réfléchir à la résolution du conflit ainsi qu'à son impact sur la Louisiane. Nous le ferons à travers l'analyse de la période de la Reconstruction en Louisiane et par une évaluation de la réussite des plans en Louisiane."
2. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
3. Donner aux élèves une copie de :
 - a. [La Reconstruction](#) extrait de USHistory.org
 - b. [La Reconstruction présidentielle](#) extrait de USHistory.org
 - c. [La Reconstruction radicale](#) extrait de USHistory.org
 - d. [Diagramme de Venn de la Reconstruction présidentielle et radicale](#)
4. Demander aux élèves de lire et d'analyser les documents en groupes. Pendant la lecture des documents, leur demander de mettre en contraste la [Diagramme de Venn de la Reconstruction présidentielle et radicale](#).
5. Mener une discussion mettant en contraste la Reconstruction présidentielle et radicale. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées de leur [Diagramme de Venn de la Reconstruction présidentielle et radicale](#) et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Pourquoi les anciens Confédérés ont-ils approuvé la Reconstruction présidentielle et désapprouvé la Reconstruction radicale ?

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- b. Que serait-il arrivé aux Afro-Américains de Louisiane si les républicains radicaux n'avaient pas pris le relais d'Andrew Johnson pour la reconstruction ?
 - c. Pourquoi les républicains radicaux voulaient-ils punir le Sud pour avoir déclenché la guerre de Sécession?
 - d. Pourquoi les Afro-Américains du Sud ont-ils massivement soutenu les candidats républicains pendant la Reconstruction ?
6. Dire : " Maintenant que nous avons bien compris les deux plans de Reconstruction, nous pouvons étudier les différents événements de la Reconstruction pour mieux apprécier les conséquences des conflits et des résolutions qui ont affecté la Louisiane. En 1865, le Congrès a créé le *Bureau des réfugiés, des affranchis et des terres abandonnées* pour aider les esclaves récemment libérés et les Blancs pauvres du Sud. Le Bureau des réfugiés avait pour mission de donner de la nourriture aux nouveaux affranchis et de fournir des enseignants aux enfants afro-américains."
7. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
8. Donner aux élèves une copie de:
 - a. [Description du Bureau des réfugiés dans le journal de Harper's Ferry](#)
 - b. [Distribution de rations aux personnes âgées et aux malades par le Bureau des affranchis](#)
 - c. [Opinion des Sudistes blancs sur le Bureau des affranchis](#)
 - d. [Comparaison d'images -tableau](#)
9. Demander aux élèves d'analyser les dessins et de mettre en contraste les différentes perspectives à l'aide du [Comparaison d'images -tableau](#).
10. Mener une brève discussion sur le *Bureau des réfugiés* et la résistance à ses efforts. Questions possibles :
 - a. Sur base de l'analyse du dessin, [Description du Bureau des réfugiés dans le journal de Harper's Ferry](#), expliquez le rôle que le Bureau des réfugiés a joué dans les relations raciales.
 - b. Comment le Bureau des réfugiés a-t-il aidé le Sud après la guerre de Sécession ?
 - c. D'après l'analyse du dessin [Opinion des Sudistes blancs sur le Bureau des affranchis](#), comment les Sudistes considéraient-ils Andrew Johnson et les Républicains au Congrès ?
11. Décrire les relations raciales en Louisiane et dans le sud des Etats-Unis pendant la Reconstruction.
12. Dire : "Lorsque Johnson est devenu président, il s'est montré très indulgent envers le Sud. Il s'est tenu à l'écart alors que les Etats du Sud commençaient à adopter des codes noirs qui limitaient les droits des affranchis."
13. Remettre aux élèves une copie du document [Les Codes noirs de la paroisse de St. Landry \(1865\)](#).
14. Demander aux élèves de lire le document de manière indépendante. Pendant leur lecture, demander aux élèves de répondre par écrit aux questions suivantes :
 - a. Comment la Reconstruction présidentielle a-t-elle favorisé l'adoption de codes noirs ?
 - b. Comment les codes noirs ont-ils affecté les Afro-Américains en Louisiane ?
15. Mener une discussion sur la façon dont le plan de reconstruction de Johnson a permis aux États du Sud d'adopter des codes noirs. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Pourquoi la paroisse de St. Landry voulait-elle créer les codes noirs ?

- b. Pourquoi les responsables de la paroisse de St. Landry voulaient-ils que les affranchis restent sur les plantations où ils travaillaient comme esclaves ? Pensez à l'économie du Sud.
 - c. Comment la Reconstruction présidentielle a-t-elle favorisé l'adoption de codes noirs dans toute la Louisiane et le Sud ?
16. Dire : "Alors que les républicains du Congrès permettaient à Johnson de contrôler la Reconstruction, ils étaient de plus en plus mécontents de la façon dont la Reconstruction était gérée, car d'anciens responsables confédérés étaient élus aux organes législatifs des États et du pays, et le Sud adoptait des codes noirs limitant les droits des affranchis. Les républicains du Nord n'allaient pas rester les bras croisés et permettre que cela se produise. Ils ont donc commencé à passer outre le veto du président Johnson par un vote aux deux tiers et, en 1867, ils ont mis Johnson en accusation. En 1866, les républicains radicaux du Congrès sont parvenus à faire adopter les droits civils de 1866 et à faire adopter les 14e et 15e amendements à la Constitution. En 1868, l'ancien général de l'Union Ulysses Grant est devenu président."
17. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
18. Donner aux élèves une copie de :
 - a. [Loi sur les droits civiques de 1866](#)
 - b. [14e et 15e amendements de la Constitution des États-Unis](#)
19. Demander aux élèves de lire et d'analyser ces documents en groupes. Demander aux élèves de discuter des réponses aux questions suivantes dans leur groupe :
 - a. Comment ces nouvelles lois ont-elles affecté les Afro-Américains en Louisiane ?
 - b. Comment les anciens Confédérés allaient-ils réagir à ces nouvelles lois ?
20. Mener une discussion sur la façon dont les lois de la Reconstruction radicale ont remodelé l'héritage de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.
Questions possibles :
 - a. Comment la loi sur les droits civils de 1866 et les 14e et 15e amendements ont-ils changé la vie des Afro-Américains ?
 - b. Les Afro-Américains sont devenus des citoyens et leur droit de vote a été protégé. Comment cela va-t-il changer le pouvoir politique en Louisiane ?
 - c. Comment les Louisianais blancs percevront-ils ces nouvelles lois ?
 - d. Qu'advient-il des codes noirs, jusqu'ici en vigueur à travers la Louisiane, avec l'adoption de ces nouvelles lois ?
 - e. Comment les relations raciales seront-elles affectées par ces nouvelles lois ?
21. Dire : "Après l'adoption de la loi sur les droits civiques de 1866 et des 14e et 15e amendements, les républicains ont adopté la loi sur la reconstruction militaire de 1867 qui envoyait l'armée dans le Sud pour s'assurer que les Afro-Américains obtenaient les droits de la citoyenneté américaine. En 1868, la Louisiane a tenu une convention constitutionnelle pour réécrire la constitution de l'État et abolir les codes noirs."
22. Projeter les images suivantes :
 - a. [Le premier vote](#)
 - b. [Portrait des membres éminents de la Convention constitutionnelle de Louisiane de 1868](#)

23. Demander aux élèves d'analyser les dessins et d'établir des liens entre ces deux dessins ainsi que les 14e et 15e amendements et les lois sur les droits civiques de 1866 en répondant aux questions suivantes :
- Comment le 14e amendement, le 15e amendement et la loi sur les droits civiques de 1866 ont-ils influencé la création de ces deux dessins ?
 - Comment le système politique a-t-il changé en Louisiane ?
24. Mener une brève discussion sur le changement du rôle des Afro-Américains dans le gouvernement pendant la Reconstruction radicale. Questions possibles :
- D'après ces deux images, quel est l'héritage politique du 14e amendement, du 15e amendement et du Civil Rights Act de 1866 ?
 - Comment la Reconstruction radicale a-t-elle modifié le rôle des Afro-Américains dans le système politique de la Louisiane ?
 - Comment les Louisianais blancs voyaient-ils le droit de vote des Afro-Américains et l'accession des Afro-Américains au pouvoir politique ?
 - Comment certains Louisianais blancs allaient-ils réagir à la modification du rôle des Afro-Américains dans le système politique ?
25. Dire : "Pendant la Reconstruction, les Afro-Américains ont acquis un certain pouvoir politique, notamment en étant élus à l'Assemblée législative de Louisiane. Un Afro-Américain nommé P.B.S. Pinchback a été élu et nommé président du Sénat de l'État de Louisiane. Lorsque le lieutenant-gouverneur est décédé, Pinchback a repris le rôle de lieutenant-gouverneur. Puis, alors que le gouverneur de la Louisiane faisait l'objet d'accusations de mise en accusation, P.B.S. Pinchback a pris la place du gouverneur de la Louisiane pendant le procès de mise en accusation. Bien que P.B.S. Pinchback ne soit resté en poste qu'un peu plus d'un mois, il est devenu le premier gouverneur noir d'Amérique. De nombreux Louisianais blancs étaient extrêmement mécontents de l'accession des Afro-Américains au pouvoir politique. Certains ont formé des groupes de suprématie blanche dans le but d'empêcher les Afro-Américains de voter et ce, par la violence. Un groupe de suprémacistes blancs appelé la Ligue blanche a même tenté de prendre le contrôle du gouvernement de l'État de Louisiane par la force."
26. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
27. Donner aux élèves une copie de :
- [La Ligue blanche et la bataille de Liberty Place \(1874\)](#)
 - [La White League et le KKK font une alliance](#)
28. Demander aux élèves d'analyser ces sources en groupes. Demander aux élèves de discuter des réponses aux questions suivantes dans leur groupe :
- Pourquoi les Louisianais blancs se sentaient-ils menacés par l'obtention de l'égalité des droits par les Afro-Américains ?
 - Qu'est-ce que les groupes de suprémacistes blancs espéraient accomplir en violant les droits des Afro-Américains ?
29. Mener une brève discussion sur la montée des groupes de suprématie blanche pendant la Reconstruction. Questions possibles :
- Qu'est-ce qui a provoqué la montée des groupes de suprématie blanche pendant la Reconstruction ?
 - Quel était l'objectif des groupes de suprématie blanche pendant la Reconstruction ?

- c. Comment les Afro-Américains ont-ils réagi à la montée des groupes de suprématie blanche ?
30. Dire : "Pendant la Reconstruction, des groupes de suprémacistes blancs se sont formés et ont utilisé la violence pour intimider les Afro-Américains afin qu'ils ne votent pas. Des groupes de suprémacistes blancs comme la Ligue blanche utilisaient tous les moyens nécessaires pour s'assurer que les Afro-Américains aient trop peur d'utiliser leur droit de vote. Les républicains du Nord ont envoyé l'armée dans le Sud en 1867 pour s'assurer que les Afro-Américains obtiennent l'égalité des droits ; toutefois, l'armée restera dans le Sud pendant les dix années suivantes, et les républicains au Congrès devront continuellement s'efforcer de s'assurer que les Afro-Américains puissent utiliser leurs droits nouvellement acquis. Après 10 ans de reconstruction, les républicains du Nord ont accepté de retirer l'armée du Sud. Cela faisait partie de l'accord qui était à l'origine du Compromis de 1877."
31. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
32. Fournir aux élèves l'accès au document [Compromis de 1877](#) extrait de la UNC School of Education.
33. Donner aux élèves une copie du [tableau de notes](#).
34. Demander aux élèves de lire le document en groupes et de noter les détails clés sur leur [tableau de notes](#).
35. Dire : "Après que le président Hayes a retiré l'armée du Sud, les assemblées législatives du Sud, y compris celle de la Louisiane, ont commencé à adopter des lois qui privaient les Afro-Américains de leur droit de vote et séparaient légalement les races. C'est le début de l'ère Jim Crow en Louisiane. Avant de commencer à examiner l'ère Jim Crow dans l'histoire de la Louisiane dans la prochaine unité, vous écrirez une réponse construite dans laquelle vous évalueriez le succès de la Reconstruction en Louisiane."
36. Demander aux élèves de rédiger une réponse à la question suivante : La Reconstruction a-t-elle été un succès ou un échec en ce qui concerne les Afro-Américains en Louisiane ? Utilisez les preuves de la tâche et votre connaissance des études sociales pour développer et soutenir votre explication. Les élèves doivent recevoir une copie de la grille d'évaluation, section Réponses construites, [examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour s'y référer pendant qu'ils écrivent.

La Reconstruction⁵



La RECONSTRUCTION fait référence à la période de reconstruction des États-Unis qui a suivi la guerre de Sécession. C'était une période de grande souffrance et de questions sans fin. À quelles conditions la Confédération serait-elle autorisée à revenir dans l'Union ? Qui fixerait les conditions, le Congrès ou le président ? Quelle allait être la place des Noirs libérés dans le Sud ? L'abolition signifiait-elle que les hommes noirs bénéficieraient désormais du même statut que les hommes blancs ? Que faire des dirigeants confédérés, considérés comme des traîtres par de nombreux Nordistes ?

Même si le conflit militaire était terminé, la Reconstruction était encore une guerre à bien des égards. Cette lutte importante était menée par des Nordistes radicaux qui voulaient punir le Sud et des Sudistes qui voulaient désespérément préserver leur mode de vie.

Archives Nationales

Andrew Johnson est le seul sénateur sudiste à rester fidèle à l'Union pendant la guerre civile. En guise de récompense, ce démocrate sudiste favorable à la guerre est nommé gouverneur militaire du Tennessee, puis il est invité à rejoindre la liste d'Abraham Lincoln en tant que candidat à la vice-présidence.



L'esclavage, à proprement parler, a disparu avec la fin de la guerre civile. Trois amendements constitutionnels ont modifié la nature des droits des Afro-Américains. Le treizième amendement abolit formellement l'esclavage dans tous les États et territoires. Le QUATORZIÈME AMENDEMENT interdit aux États de priver tout citoyen de sexe masculin de l'égalité de protection de la loi, quelle que soit sa race. Le CINQUIÈME AMENDEMENT accorde le droit de vote aux Afro-Américains de sexe masculin. La ratification de ces amendements est devenue une condition pour que les États du Sud soient réadmis dans l'Union. Bien que ces mesures aient été des étapes positives vers l'égalité raciale, leur application s'est avérée extrêmement difficile.

Bibliothèque du Congrès LC-USV62-175 (5-1)

Ce dessin de soldats afro-américains retournant dans leurs familles à Little Rock, Arkansas, après la guerre, capture l'esprit exubérant de nombreux anciens esclaves au moment où ils obtiennent leur liberté. Ils allaient bientôt découvrir que la liberté ne signifiait pas nécessairement l'égalité.

⁵ 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/35.asp>.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

La période de RECONSTRUCTION PRESIDENTIELLE s'étend de 1865 à 1867. Andrew Johnson, en tant que successeur de Lincoln, propose une politique très clémentine envers le Sud. Il gracie la plupart des Blancs du Sud, nomme des gouverneurs provisoires et définit les étapes de la création de nouveaux gouvernements d'État. Johnson estime que le gouvernement de chaque État est le mieux placé pour décider de la manière dont il souhaite que les Noirs soient traités. De nombreux Nordistes sont furieux à l'idée que le Sud remette au pouvoir ses anciens dirigeants confédérés. Ils sont également alarmés par l'adoption par le Sud de codes noirs qui visent à maintenir la suprématie blanche. Les Noirs récemment libérés ont trouvé le Sud de l'après-guerre très semblable à celui de l'avant-guerre.



Ku Klux Klan Founder:
Nathan Bedford Forrest

Le Ku Klux Klan a été co-fondé par l'ancien général de cavalerie confédéré, Nathan Bedford Forrest. Il a ensuite tenté de dissoudre le groupe lorsqu'il est devenu trop violent.

Les ÉLECTIONS CONGRÈS DE 1866 ont porté les RÉPUBLICAINS RADICAUX au pouvoir. Ils voulaient punir le Sud et empêcher la classe dirigeante de rester au pouvoir. Ils ont voté les ACTES DE RECONSTRUCTION MILITAIRE DE 1867, qui divisaient le Sud en cinq districts militaires et décrivaient les modalités des nouveaux gouvernements. Sous les baïonnettes fédérales, les Noirs, y compris ceux qui venaient d'être libérés, ont reçu le droit de vote, d'occuper des fonctions politiques et de devenir juges et chefs de police. Ils ont occupé des postes qui appartenaient auparavant aux démocrates du Sud. De nombreux Sudistes étaient consternés. Le président Johnson a opposé son veto à toutes les initiatives radicales, mais le Congrès a passé outre à chaque fois. Ce sont les républicains radicaux qui ont mis en accusation le président Johnson en 1868. Le Sénat, par une seule voix, n'est pas parvenu à le condamner, mais son pouvoir d'entraver les réformes radicales avait diminué.

Tous ne soutenaient pas les républicains radicaux. De nombreux Blancs du Sud ne pouvaient accepter l'idée que d'anciens esclaves puissent non seulement voter mais aussi occuper des fonctions officielles. C'est à cette époque que le Ku Klux Klan est né. Leur règne de terreur visait à la fois les dirigeants républicains locaux et les Noirs qui cherchaient à faire valoir leurs nouveaux droits politiques. Les passages à tabac, les lynchages et les massacres faisaient partie du quotidien du Klan secret. Incapables de se protéger, les Noirs du Sud et les Républicains se sont tournés vers Washington pour obtenir de l'aide. Après dix ans, le Congrès et les radicaux se sont lassés de toute intervention fédérale dans le Sud. Le RETRAIT DES TROUPES DE L'UNION EN 1877 a entraîné de nouvelles tentatives pour priver les Afro-Américains de leurs droits nouvellement acquis.

La Reconstruction présidentielle⁶

En 1864, le républicain Abraham Lincoln choisit Andrew Johnson, un sénateur démocrate du Tennessee, comme candidat à la vice-présidence. Lincoln est à la recherche d'un soutien sudiste. Il espère qu'en choisissant Johnson, il attirera les Sudistes qui n'ont jamais voulu 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 accède au pouvoir politique en tant que défenseur des petits agriculteurs. Dans ses discours, il s'insurge contre le système esclavagiste et l'aristocratie sudiste fortunée, qui n'a que faire des travailleurs blancs.

Les opinions du vice-président ont rarement une grande importance, sauf s'il arrive quelque chose au président. Après l'assassinat de Lincoln, le point de vue de Johnson a désormais une grande importance. Suivra-t-il l'approche modérée de Lincoln en matière de réconciliation ? Soutiendra-t-il le suffrage limité des Noirs comme Lincoln ? Suivra-t-il les républicains radicaux et sera-t-il



La Maison Blanche

dur et
punitif
envers
le Sud ?

Andrew Johnson, le 17e président des États-Unis, a été pro-esclavagiste tout au long de sa carrière au Sénat et en tant que gouverneur militaire du Tennessee.



Johnson pense que les États du Sud doivent décider de la voie qui leur convient le mieux. Il estime

également que les Afro-Américains sont incapables de gérer leur propre vie. Il ne pensait certainement pas que les Afro-Américains méritaient de voter. À un moment donné, en 1866, il a déclaré à un groupe de Noirs en visite à la Maison Blanche qu'ils devraient émigrer dans un autre pays.

Des émeutes secouent la Nouvelle-Orléans le 30 juillet 1866, lorsqu'une convention se réunit pour empêcher l'entrée en vigueur des

Il a également accordé l'amnistie et le pardon. Il a rendu tous les biens, à l'exception, bien

⁶ 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/35a.asp>.

codes noirs de Louisiane. Les rapports officiels font état de 37 morts et 146 blessés, mais des témoins affirment que le bilan est bien plus lourd.

sûr, de leurs esclaves, aux anciens Confédérés qui s'engageaient à être loyaux envers l'Union

et acceptaient de soutenir le 13^e amendement. Les responsables confédérés et les propriétaires de grands domaines imposables devaient faire une demande individuelle de pardon présidentiel. De nombreux anciens dirigeants confédérés ont rapidement été remis au pouvoir. Et certains ont même cherché à retrouver leur ancienneté au Congrès.

La vision de Johnson de la Reconstruction s'est avérée remarquablement bienveillante. Très peu de leaders confédérés ont été persécutés. À la date de 1866, 7000 grâces présidentielles avaient été accordées. Les passages à tabac brutaux d'Afro-Américains étaient fréquents. Les Blancs, toujours puissants, cherchaient à soumettre les esclaves libérés par le biais de lois sévères, connues sous le nom de CODES NOIRS. Certains États exigeaient une preuve écrite d'un emploi pour l'année à venir, faute de quoi les esclaves libérés seraient obligés de travailler dans les plantations.



Ces dessins de Thomas Nast montrent Colombie accordant le pardon à des chefs confédérés de haut rang (ce qui leur permettait de bénéficier de tous les privilèges de la citoyenneté), mais refusant le droit de vote à un vétéran afro-américain invalide, victime de la guerre de Sécession.

En Caroline du Sud, les Afro-Américains devaient payer une taxe spéciale s'ils n'étaient pas agriculteurs ou domestiques. Ils n'avaient même pas le droit de chasser ou de pêcher dans certaines régions. Les Noirs ne pouvaient pas posséder d'armes à feu - et devaient même payer une taxe sur leurs chiens. Les Afro-Américains n'avaient pas accès aux orphelinats, aux parcs, aux écoles et autres installations publiques. Le BUREAU DES RÉFUGIÉS, une agence fédérale créée pour faciliter la transition de l'esclavage à l'émancipation, était contrecarré dans ses tentatives de pourvoir au bien-être. Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

des nouveaux affranchis. Toutes ces règles ont eu pour conséquence que la majorité des esclaves libérés sont restés dépendants de la plantation pour leur travail.

Les mesures d'Andrew Johnson ont été initialement soutenues par la plupart des Nordistes, même les Républicains. Mais il n'y avait pas de consensus quant aux droits que les Afro-Américains recevaient avec l'émancipation. Pourtant, un groupe de républicains radicaux voulait que les droits promis dans la Déclaration d'indépendance soient étendus à tous les hommes libres, y compris ceux qui avaient été esclaves. Une lutte pour le pouvoir politique allait s'engager.

La Reconstruction radicale⁷



À Baltimore, le 19 mai 1870, 20 000 participants célèbrent la ratification du 15^e amendement.

Les Américains se méfiaient depuis longtemps du rôle trop important du gouvernement fédéral dans les affaires de l'État. Mais les radicaux estimaient que des circonstances extraordinaires exigeaient une intervention directe dans les affaires de l'État et des lois destinées à protéger les Noirs émancipés. Au cœur de leurs convictions se trouve l'idée que les Noirs doivent avoir une chance de pouvoir être compétitifs dans une économie de travail libre. En 1866, ce Congrès militant a également introduit un projet de loi visant à prolonger la vie du Bureau des réfugiés et a commencé à travailler à un projet de loi sur les DROITS CIVIQUES.

Le président Johnson s'y oppose. Il oppose son veto à la loi sur le Bureau des réfugiés, affirmant qu'elle ferait augmenter la taille du gouvernement. Il oppose aussi son veto à la loi sur les droits civiques, rejetant le principe selon lequel les Noirs ont "les mêmes droits de propriété et de personne" que les Blancs.

Les républicains radicaux pensaient que les Noirs devaient bénéficier des mêmes droits et opportunités politiques que les Blancs. Ils pensaient également que les dirigeants confédérés devaient être punis pour leur rôle dans la guerre de Sécession. Des leaders comme le REPRÉSENTANT de Pennsylvanie THADDEUS STEVENS et le SÉNATEUR du Massachusetts CHARLES SUMNER étaient farouchement opposés aux pratiques clémentes d'Andrew Johnson. Une grande bataille politique était sur le point de se dérouler.

Les radicaux estimaient que des circonstances extraordinaires exigeaient une intervention directe dans les affaires de l'État et des lois destinées à protéger les Noirs émancipés. Au cœur de leurs convictions se trouve l'idée que les Noirs doivent avoir une



⁷ 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/35b.asp>.

Hiram Revels, du Mississippi, a été élu sénateur et six autres Afro-Américains ont été élus au Congrès dans d'autres États du Sud pendant la période de la Reconstruction.

Les républicains modérés sont consternés par le racisme de Johnson. Ils se sont joints aux radicaux pour renverser le veto de Johnson à la loi sur les droits civiques.

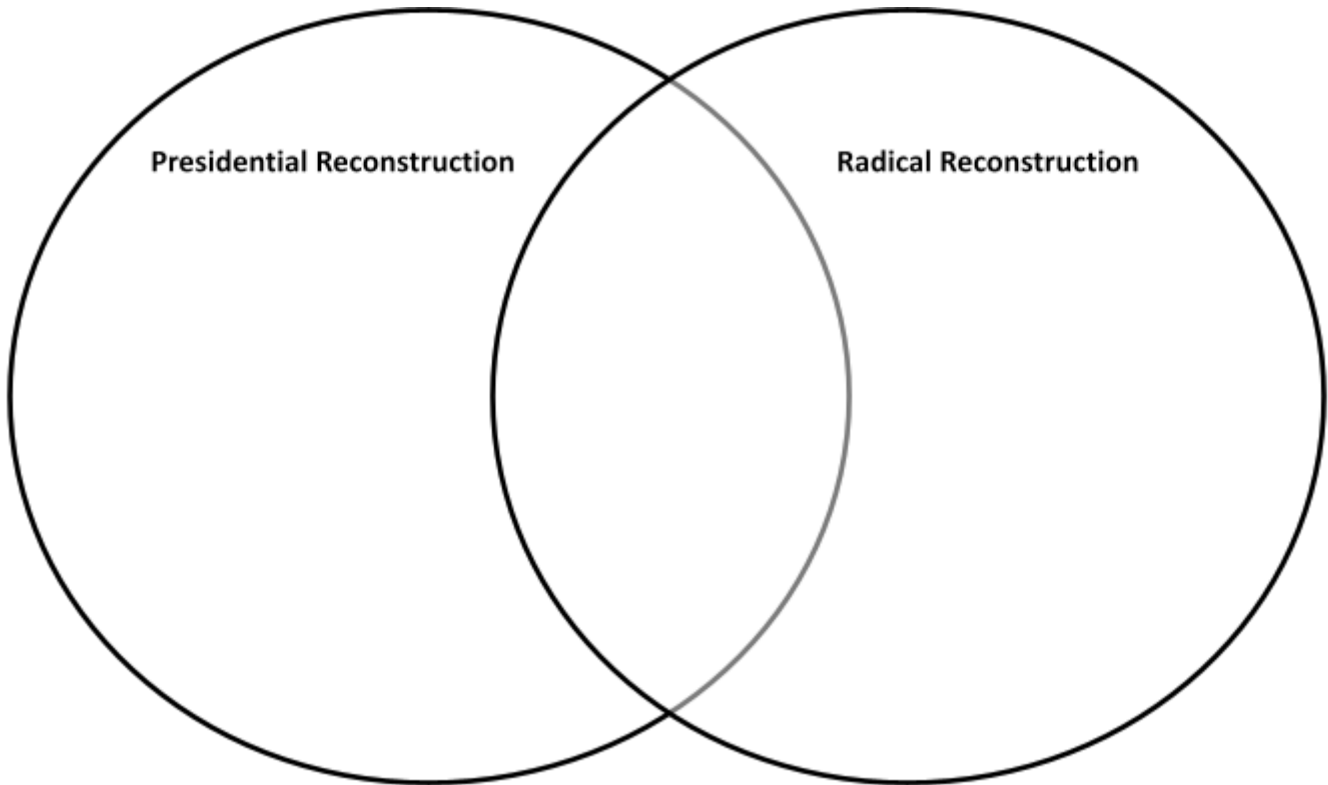
C'est la première fois dans l'histoire qu'un texte de loi majeur est annulé. Les radicaux espéraient que la loi sur les droits civiques conduirait à un système judiciaire fédéral actif, avec des tribunaux chargés de faire respecter les droits.

Le Congrès a ensuite porté son attention à la modification de la Constitution. En 1867, il approuve le quatorzième amendement, dont les implications sont considérables, et qui interdit aux "États de restreindre l'égalité devant la loi". La deuxième partie de l'amendement prévoit la réduction du nombre de représentants d'un État en cas de refus du suffrage. En substance, les républicains offrent un choix au Sud : accepter l'émancipation des Noirs ou perdre la représentation au Congrès. Une troisième clause interdit aux ex-Confédérés d'occuper des fonctions au niveau de l'État ou du pays.

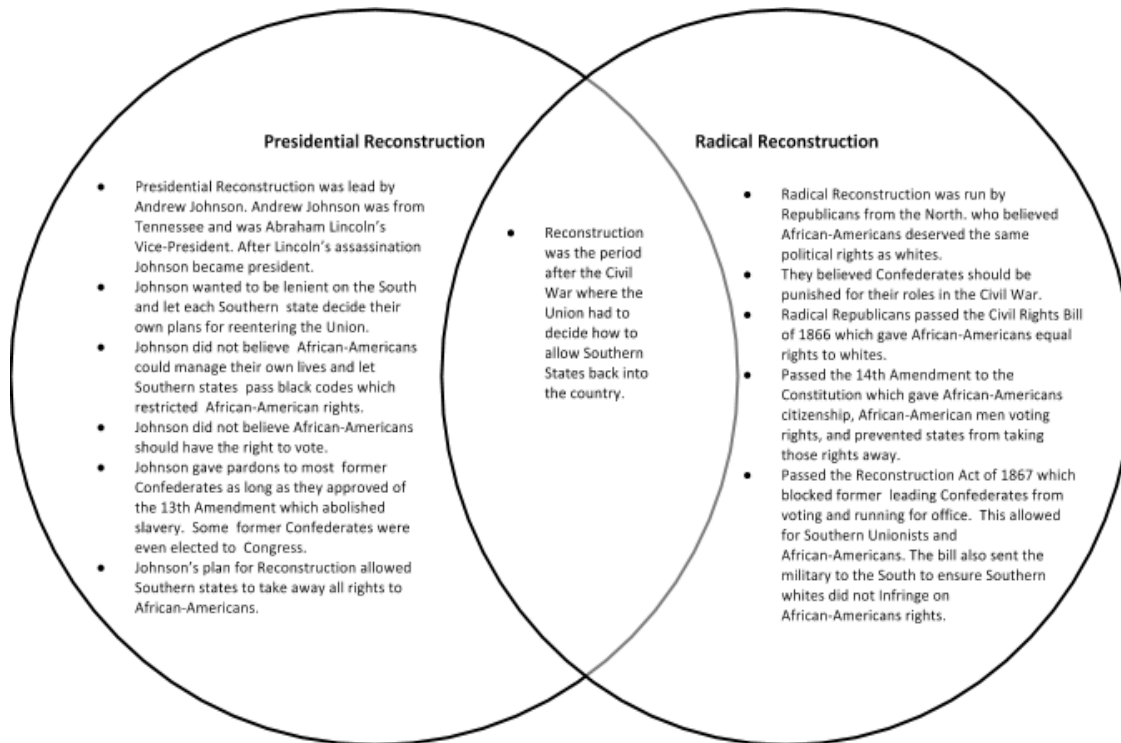
Enhardis par le contenu du quatorzième amendement et par les victoires politiques locales lors des élections de 1866, les républicains ont ensuite introduit la loi sur la Reconstruction de 1867. Cette loi supprimait le droit de vote et de candidature des "principaux rebelles". Désormais, les SOUTHERN UNIONISTS - les Sudistes qui avaient soutenu l'Union pendant la guerre - sont devenus les nouveaux dirigeants du Sud. La Reconstruction Act a également divisé le Sud en cinq districts militaires dirigés par des commandants habilités à employer l'armée pour protéger les biens et les citoyens noirs.

Les deux premières années de la Reconstruction du Congrès ont été marquées par la réécriture de la Constitution des États du Sud et la ratification du quatorzième amendement. Le Congrès semblait avoir le contrôle total. Un seul obstacle s'y opposait : le président Johnson lui-même. Les dirigeants radicaux ont alors utilisé un remède constitutionnel extraordinaire pour lever l'obstacle : la mise en accusation du président.

Mise en contraste : Diagramme de Venn : Reconstruction présidentielle et radicale



Mise en contraste : Diagramme de Venn : Reconstruction présidentielle et radicale (complété)



La Reconstruction présidentielle

- La Reconstruction présidentielle était menée par Andrew Johnson. Andrew Johnson venait du Tennessee et il était le vice-président d'Abraham Lincoln. Après l'assassinat de Lincoln, Johnson est devenu président.
- Johnson voulait être indulgent envers le Sud et permettre à chaque État du Sud de décider de leurs propres plans pour réintégrer l'Union.
- Johnson ne pensait pas que les Afro-Américains étaient capables de gérer leur propre vie et il a laissé les États du Sud adopter des codes noirs qui limitaient les droits des Afro-Américains.
- Johnson ne pensait pas que les Afro-Américains devaient avoir le droit de vote.
- Johnson a gracié la plupart des anciens Confédérés, à condition qu'ils approuvent le 13e amendement qui abolit l'esclavage. Certains anciens Confédérés ont même été élus au Congrès.
- Le plan de reconstruction de Johnson a permis aux États de retirer tous les droits aux Afro-Américains

La Reconstruction radicale

- La Reconstruction radicale était dirigée par les Républicains du Nord, qui pensaient que les Afro-Américains méritaient les mêmes droits politiques que les Blancs.
- Ils pensaient que les Confédérés devaient être punis pour leur rôle dans la guerre de Sécession.
- Les Républicains radicaux ont voté la Loi sur les droits civiques de 1866, qui conférait aux Afro-Américains les mêmes droits qu'aux Blancs.
- Ils ont adopté le 14e amendement à la Constitution, qui donnait aux Afro-Américains la citoyenneté, aux hommes afro-américains le droit de vote, et empêchait les États de retirer ces droits.
- Ils ont adopté la loi sur la reconstruction de 1867 qui empêchait les anciens Confédérés de voter et de se présenter aux élections. Cela était permis aux unionistes du Sud et aux Afro-Américains.
- Le projet de loi envoyait également l'armée dans le Sud pour s'assurer que les Blancs du Sud n'empiètent pas sur les droits des Afro-Américains.

Comparaison d'images : Le Bureau des réfugiés

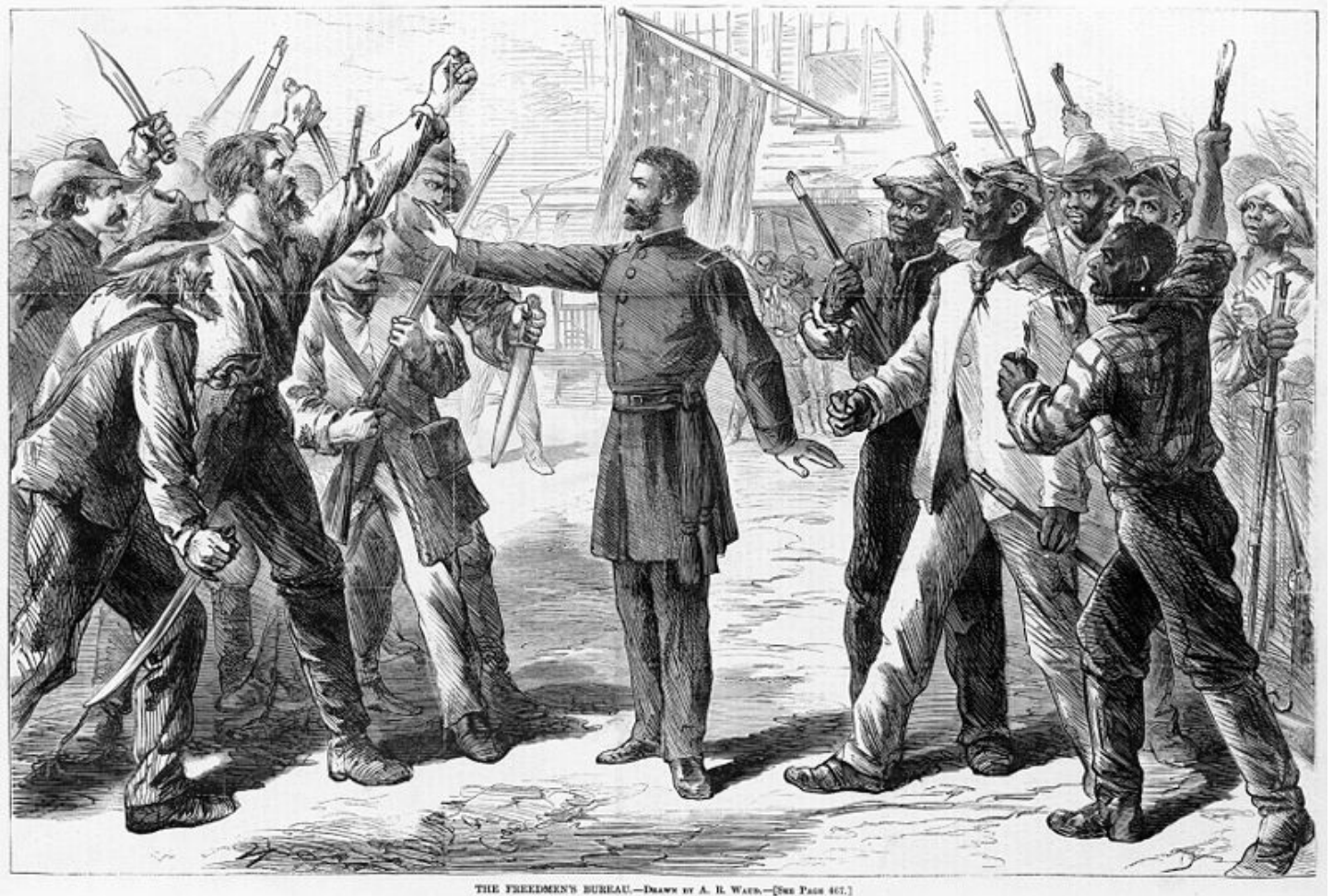
Titre	Description du Bureau des réfugiés dans le journal de Harper's Ferry	Distribution de rations aux personnes âgées et aux malades par le Bureau des réfugiés	Opinion des Sudistes blancs sur le Bureau des réfugiés
Quelle information le titre du dessin fournit-il ?			
Quel est le sujet principal du dessin ? Rédigez un résumé d'une phrase.			
Quelles parties du dessin semblent importantes ?			
Quels aspects du dessin révèlent son point de vue ou son objectif ?			
Quelle(s) conclusion(s) peut-on tirer sur la signification du dessin dans son ensemble ?			

Comparaison d'images : Le Bureau des réfugiés (complété)

Titre	Description du Bureau des réfugiés dans le journal de Harper's Ferry	Distribution de rations aux personnes âgées et aux malades par le Bureau des réfugiés	Opinion des Sudistes blancs sur le Bureau des réfugiés
Quelle information le titre du dessin fournit-il ?	Le titre explique que le dessin porte sur le Bureau des réfugiés.	Le titre explique que les États du Sud avaient besoin de nourriture après la guerre de Sécession.	Le titre explique que ce dessin montrera comment les Blancs du Sud considéraient le Bureau des réfugiés.
Quel est le sujet principal du dessin ? Rédigez un résumé d'une phrase.	Le dessin montre un soldat de l'Union qui empêche les Blancs et les Afro-Américains de s'attaquer les uns aux autres.	Le dessin montre comment le Bureau des réfugiés fournissait de la nourriture aux Afro-Américains âgés et malades pendant la Reconstruction.	Le sujet principal du dessin est que les Sudistes blancs travaillaient à la reconstruction, mais que le Bureau des réfugiés permettait aux Afro-Américains de rester les bras croisés et de ne pas travailler.
Quelles parties du dessin semblent importantes ?	Les éléments importants du dessin sont les Blancs et les Afro-Américains qui tiennent des armes et le soldat de l'Union qui les empêche de se battre.	Une des illustrations importantes du dessin est la longue file d'attente pour la nourriture, qui montre à quel point le Sud avait besoin d'aide pendant la Reconstruction.	Une section importante du dessin montre des Sudistes blancs travaillant dans une ferme et coupant du bois tandis qu'un Afro-Américain se détend grâce à l'aide du Bureau des réfugiés.
Quels aspects du dessin révèlent son point de vue ou son objectif ?	Le soldat de l'Union semble être le chef, ce qui montre que le Bureau des réfugiés avait pour objectif de maintenir l'ordre dans le Sud.	La longueur de la file d'attente des Afro-Américains pour la distribution de nourriture par un membre du Bureau des réfugiés montre à quel point le Sud avait besoin d'aide pendant la Reconstruction.	Le dessin insultant d'un Afro-Américain montre que le dessinateur ne voyait pas les Afro-Américains sous un bon jour.

<p>Quelle(s) conclusion(s) peut-on tirer sur la signification du dessin dans son ensemble ?</p>	<p>Une conclusion que l'on peut tirer du dessin est que le Bureau des réfugiés a contribué à maintenir la paix dans le Sud après la guerre de Sécession</p>	<p>Le Bureau des réfugiés avait beaucoup de personnes à aider dans le Sud étant donné la longue période d'attente pour la nourriture.</p>	<p>Les Blancs du Sud n'apprécient pas que le Bureau des réfugiés aide les Afro-Américains à progresser.</p>
---	---	---	---

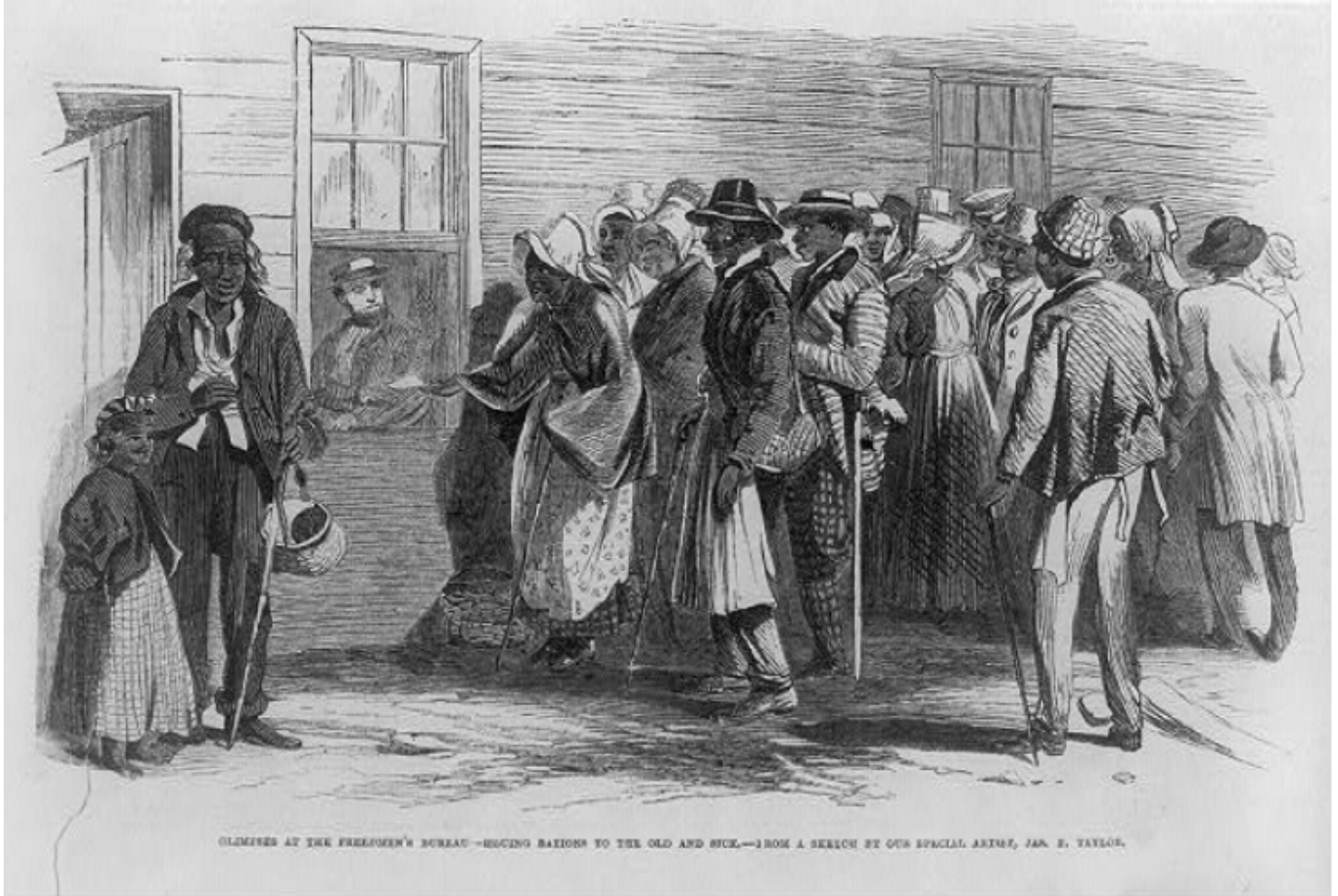
Description du Bureau des réfugiés dans le journal de Harper's Ferry



Cette image est dans le domaine public et disponible en ligne à l'adresse suivante :

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Freedman_bureau_harpers_cartoon.jpg

Distribution de rations aux personnes âgées et aux malades par le Bureau des réfugiés



Cette image est dans le domaine public et disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.loc.gov/resource/cph.3a38220/>

Opinion des Sudistes blancs sur le Bureau des réfugiés

THE FREEDMAN'S BUREAU!

AN AGENCY TO KEEP THE **NEGRO** IN IDLENESS AT THE **EXPENSE** OF THE WHITE MAN.
 TWICE VETOED BY THE **PRESIDENT**, AND MADE A LAW BY **CONGRESS**.
 SUPPORT CONGRESS & YOU SUPPORT THE NEGRO. SUSTAIN THE PRESIDENT & YOU PROTECT THE WHITE MAN

IN THE SWEAT OF THY FACE SHALT THOU EAT THY BREAD

Freedman's Bureau! Negro Estimate of Freedom!

CONGRESS, IN JULY, 1864, VOTES THE NEGRO TROOPS \$300 Each as a Bounty. THE SAME CONGRESS, IN JUNE, 1864, VOTES THE WHITE Veterans OF 1861 & 1862, \$100 Each as a Bounty. THE NEGRO GETS 1300, the WHITE SOLDIER, 1300 in all. ALL of the WHITE Soldiers served THREE Years; none of the NEGROES over TWO Years.

GOODS TO EAT JOHN NEGRO ESTIMATE OF FREEDOM! UNCLE SAM WILL HAVE TO KEEP ME.

THE WHITE MAN MUST WORK TO KEEP HIS CHILDREN AND PAY HIS TAXES.

What is the use for 'me to work as long as they make these appropriations.

APPROPRIATED BY CONGRESS, JULY, 1864.	
To Support the Freedman's Bureau	\$6,944,500
as follows:	
Commodities and	\$200,000
Clothing for Negroes,	65,000
Shoes and Wood for	65,000
Negroes,	65,000
Food for Negroes,	1,700,000
Medical Expenses for	2,000,000
Negroes,	500,000
Railroad Fares for Negroes,	1,200,000
Relief Work and School	500,000
Houses for Negroes,	500,000
TOTAL,	\$6,944,500
APPROPRIATED BY CONGRESS, FOR THE WHITE MAN, HEAVY TAXES, HARD LABOR.	

For 1864 and 1865, the FREEDMAN'S BUREAU cost the Tax-payers of the Nation, at least TWENTY-FIVE MILLIONS OF DOLLARS. For 1866, THE SHARE of the Tax-payers of Pennsylvania will be about ONE MILLION OF DOLLARS. GEAR! CLYMER is OPPOSED to it.

Cette image est dans le domaine public et disponible en ligne à l'adresse suivante :

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Freedman%27s_bureau.jpg

Les Codes noirs de la paroisse de St. Landry (1865)

Une ordonnance relative à la police des nègres récemment émancipés dans la paroisse de St. Landry.

Attendu qu'il était autrefois du devoir du jury de police d'établir des règlements appropriés pour la police des esclaves dans les limites de la paroisse ; et attendu que les esclaves ont été émancipés par l'action des pouvoirs en place ; et attendu qu'il est nécessaire pour l'ordre public, ainsi que pour le confort et le comportement correct desdits affranchis, que des règlements appropriés soient établis pour leur gouvernement dans leur nouvelle condition, les ordonnances suivantes sont adoptées, avec l'approbation de l'autorité militaire des États-Unis commandant dans ladite paroisse,

SECTION 1. Qu'il soit ordonné par le jury de police de la paroisse de St-Landry, Qu'il ne sera permis à aucun nègre de passer dans les limites de ladite paroisse sans un permis spécial par écrit de son employeur. Quiconque enfreindra cette disposition paiera une amende de deux dollars et cinquante cents, ou, à défaut, sera obligé de travailler quatre jours sur la voie publique, ou subira la peine corporelle prévue ci-après.

SECTION 2. Il est en outre ordonné que tout nègre qui sera trouvé absent de la résidence de son employeur après 10 heures du soir, sans une autorisation écrite de son employeur, devra payer une amende de cinq dollars, ou, à défaut, sera obligé de travailler cinq jours sur la voie publique, ou subir une peine corporelle comme prévu ci-après.

SECTION 3. Il est en outre ordonné qu'aucun nègre ne sera autorisé à louer ou à entretenir une maison dans ladite paroisse. Tout nègre qui enfreindra cette disposition sera immédiatement expulsé et obligé de trouver un employeur ; et toute personne qui louera ou donnera l'usage d'une maison à un nègre, en violation de cette section, devra payer une amende de cinq dollars pour chaque infraction.

SECTION 4. Il est en outre ordonné que tout nègre doit être au service régulier d'une personne blanche ou d'un ancien propriétaire, qui sera tenu responsable de la conduite dudit nègre. Mais ledit employeur ou ancien propriétaire peut permettre audit nègre de disposer de son propre temps, moyennant une autorisation spéciale écrite, laquelle autorisation ne doit pas dépasser sept jours à la fois. Tout nègre qui enfreindra les dispositions de la présente section sera condamné à une amende de cinq dollars pour chaque infraction, ou, à défaut de paiement de cette amende, sera obligé de travailler cinq jours sur la voie publique, ou subira une peine corporelle comme prévu ci-après.

SECTION 5. Il est en outre ordonné qu'aucune réunion publique ou congrégation de nègres ne sera autorisée dans ladite paroisse après le coucher du soleil ; mais ces réunions publiques et congrégations pourront se tenir entre le lever et le coucher du soleil, avec la permission spéciale écrite du capitaine de patrouille, dans le secteur duquel ces réunions auront lieu. Cette interdiction, cependant, n'a pas pour but d'empêcher les nègres d'assister aux services religieux habituels, dirigés par des ministres et des prêtres blancs. Tout nègre qui enfreindra les dispositions de la présente section devra payer une amende de cinq dollars, ou, à défaut, sera obligé de travailler cinq jours sur la voie publique, ou subira une punition corporelle comme prévu ci-après.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

SECTION 6 : Il est en outre ordonné qu'il ne sera permis à aucun nègre de prêcher, d'exhorter ou de déclamer de quelque manière que ce soit devant des congrégations de gens de couleur, sans une permission spéciale écrite du président du jury de police. Tout nègre qui enfreindra les dispositions de la présente section devra payer une amende de dix dollars, ou, à défaut, sera contraint de travailler dix jours sur la voie publique, ou de subir une peine corporelle comme prévu ci-après.

SECTION 11. Il est en outre ordonné qu'il est du devoir de chaque citoyen d'agir en tant qu'agent de police pour la détection des infractions et l'arrestation des contrevenants, qui seront immédiatement livrés au capitaine ou au chef de patrouille compétent.

SECTION 14. Il est en outre ordonné que la punition corporelle prévue dans les sections précédentes consistera à enfermer le corps du délinquant dans un baril placé sur ses épaules, de la manière pratiquée dans l'armée, cet enfermement ne devant pas durer plus de douze heures, et dans la limite susmentionnée, pour la durée fixée par le capitaine ou le chef de patrouille qui inflige la peine.

Extraits de l'Ordonnance n° 35" (Le code noir de la paroisse de Saint-Landry, 1865) des documents exécutifs du Sénat pour la première session du trente-neuvième Congrès des États-Unis d'Amérique, 1865-1866, Washington, DC : Government Printing Office, 1866.

Disponible en ligne à l'adresse : http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/Reconstruction%20-%20FINAL%20proof.pdf

La loi sur les droits civiques de 1866

Il est décrété par le Sénat et la Chambre des représentants des États-Unis d'Amérique réunis en Congrès, que toutes les personnes nées aux États-Unis et non soumises à une puissance étrangère, à l'exclusion des Indiens non imposés, sont par les présentes déclarées citoyens des États-Unis ; et ces citoyens, de toute race et de toute couleur, sans égard à toute condition antérieure d'esclavage ou de servitude involontaire, sauf en tant que punition pour un crime dont la partie aura été dûment condamnée, auront le même droit, dans chaque État et Territoire des États-Unis, de faire et d'exécuter des contrats, d'exercer un recours en justice, d'être parties et de donner des preuves, d'hériter, d'acheter, de louer, de vendre, de détenir et de transférer des biens mobiliers et immobiliers, et de bénéficier pleinement et également de toutes les lois et procédures visant à assurer la sécurité des personnes et des biens, comme le font les citoyens blancs, et ils seront soumis aux mêmes punitions, peines et sanctions, et à aucune autre, nonobstant toute loi, statut, ordonnance, règlement ou coutume contraire.

Extrait de l'*United States Statutes at Large* (registre officiel des lois du Congrès), Trente-neuvième Congrès des États-Unis d'Amérique, Volume 14, 1865-1867, première session (1865-66), chapitre 31 ; 12 avril 1866. Ce document provient de la Historic New Orleans Collection et est utilisé avec leur permission. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/Reconstruction%20-%20FINAL%20proof.pdf

14ème et 15ème amendements de la Constitution des États-Unis

14ème amendement

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

15ème amendement

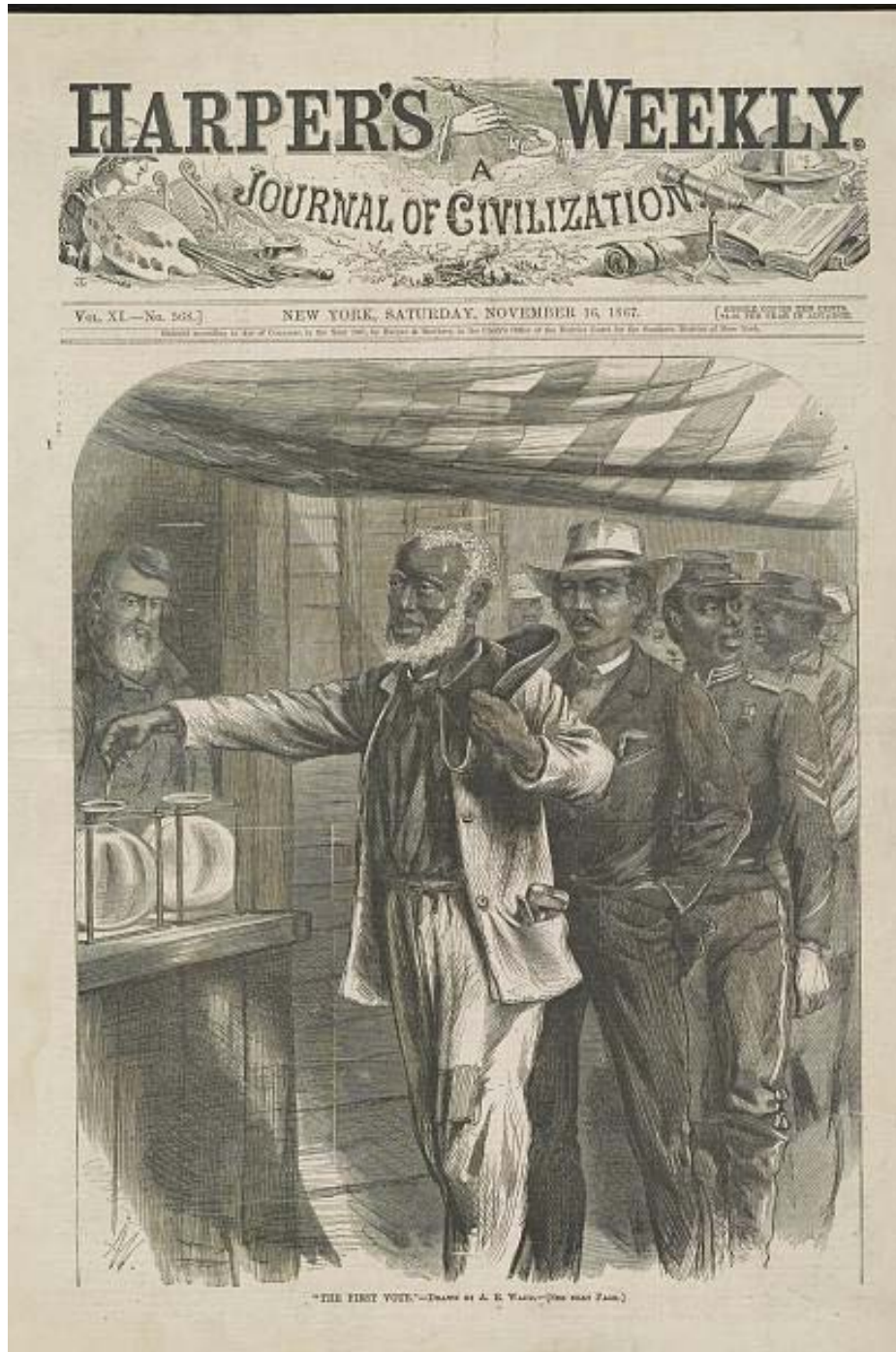
Section 1. Le droit de vote des citoyens des États-Unis ne sera dénié ou limité par les États-Unis, ou par aucun État, pour des raisons de race, couleur, ou de condition antérieure de servitude.

Section 2. Le Congrès aura le pouvoir de faire appliquer le présent article par une législation appropriée.

Extrait de la Constitution des États-Unis. Ce document est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.archives.gov/founding-docs/amendments-11-27>

Le premier vote



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.loc.gov/pictures/resource/ppmsca.37947/>

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Portrait des membres éminents de la Convention constitutionnelle de Louisiane de 1868



Extrait de la Constitution reconstruite de l'État de Louisiane avec les portraits des membres distingués de la Convention et de l'Assemblée ; 1868 ; The Historic New Orleans Collection Orleans Collection, 1979.183. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/Reconstruction%20-%20FINAL%20proof.pdf

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

La White League et la bataille de Liberty Place (1874)

La White League est une organisation qui existe à la Nouvelle-Orléans et qui compte au moins de 2 500 à 3 000 membres, armés, entraînés et commandés comme une organisation militaire. Des organisations portant le même nom existent dans de nombreuses régions de l'État. On a prétendu que cette organisation dans la ville était simplement une force de police volontaire, la police régulière étant inefficace ; qu'elle n'a aucun lien avec les associations du même nom dans d'autres parties de l'État, et que ces dernières sont de grands clubs politiques sans organisation militaire ni armes. Un bref examen et un bref contre-interrogatoire ont permis de réfuter cette affirmation. Plusieurs de ses membres et officiers ont été interrogés devant le comité. D'après ce qui a été démontré, cette organisation n'a jamais rempli de fonctions policières. Son organisation, son équipement, ses exercices et sa discipline étaient entièrement militaires. Son nom ne convenait pas à une police volontaire, mais à une association destinée à mettre au pouvoir par la force les blancs de l'État. Elle avait des canons. Le 14 septembre 1874, elle s'est soulevée et a attaqué la police de la ville, le prétexte de l'attaque étant la saisie d'armes qu'elle avait importées du Nord, et après l'avoir vaincue au prix d'un massacre énorme, elle a pris possession du Capitole, renversé le gouvernement de l'État, installé un nouveau gouverneur et l'a maintenu au pouvoir jusqu'à ce que les États-Unis interviennent. Ce soulèvement avait été planifié à l'avance. Son commandant, Ogden, a publié un rapport élaboré et pompeux de ses mouvements militaires, dans lequel il exprime ses remerciements à ses aides et autres officiers pour leurs services importants et précieux avant et pendant le jour de l'action. . . .

La White League de la Nouvelle-Orléans elle-même était et est une menace constante pour les républicains de tout l'État. Son commandant peut, en quelques heures, placer des corps d'hommes, armés et entraînés, dans n'importe quelle paroisse proche, ou sur la côte, ou dans le Mississippi, l'Alabama ou le Texas. Elle contient sans aucun doute de nombreuses personnes de propriété et d'influence. Elle contient également de nombreuses personnes de caractère très différent. Ils seraient désireux et capables de renverser le gouvernement de l'État à tout moment, si la puissance des États-Unis ne les en empêchait pas. Ils conservent encore plus de 1 000 armes, prises dans l'État le 14 septembre et jamais rendues. Nous ne pouvons douter que l'effet de toutes ces choses était d'empêcher une élection complète, libre et équitable, et d'intimider les électeurs de couleur et les républicains blancs. . . .

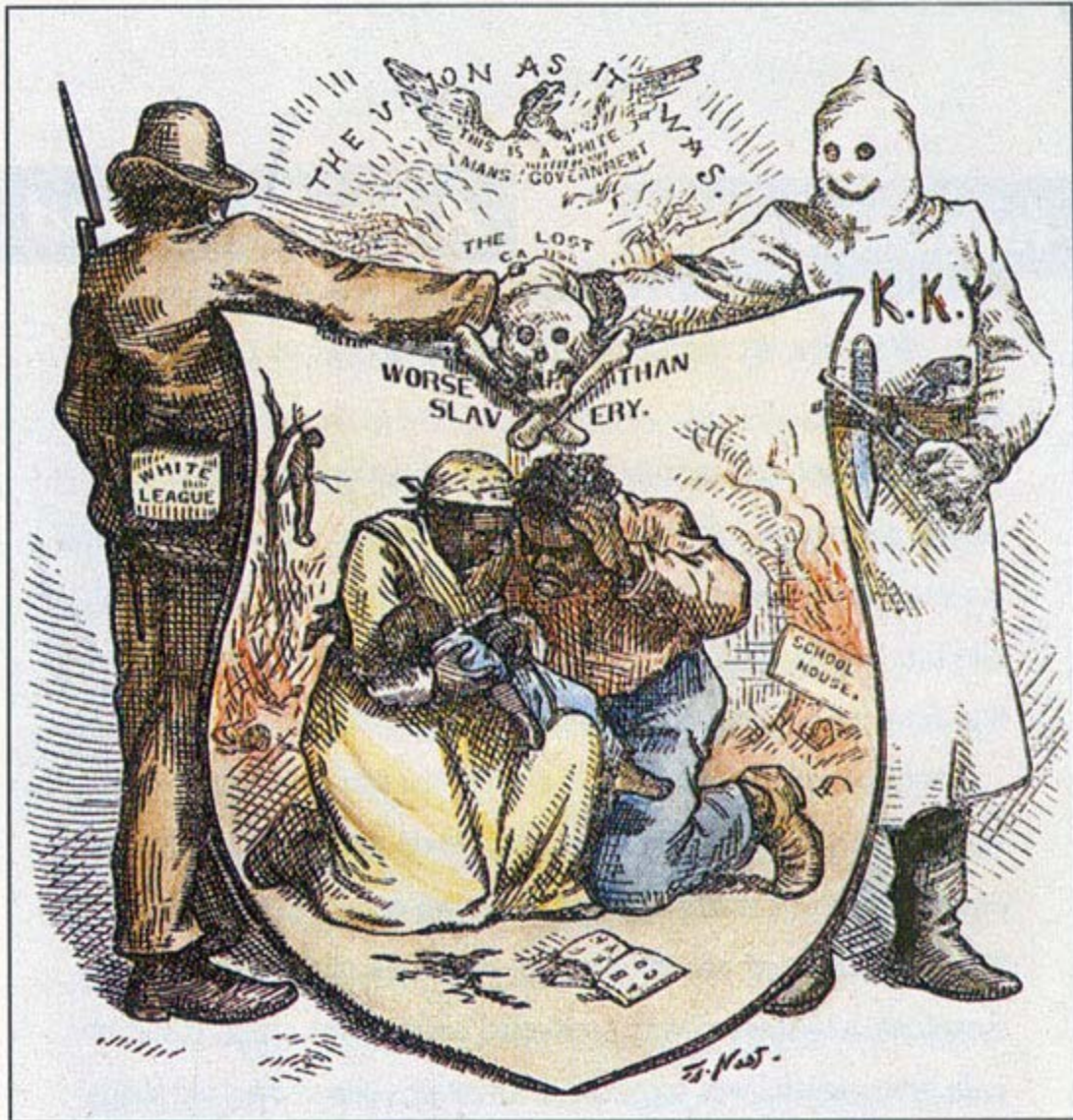
Le renversement du gouvernement de l'État par la White League le 14 septembre ; la mise à l'écart d'un grand nombre de fonctionnaires paroissiaux dans le pays, les obligeant à fuir pour sauver leur vie ; ... ces actions dans une communauté où il n'y a pas de punition légale pour le meurtre politique, doivent, de toute évidence, avoir rempli de terreur un peuple timide et doux comme la population de couleur de la Louisiane, même si nous n'avions pas recueilli d'abondantes preuves concernant des incidents particuliers de violence et de crime ainsi que leurs effets sur des quartiers spécifiques.

Extraits des rapports des commissions de la Chambre des représentants pour la deuxième session du quarante-troisième Congrès, 1874-75 ; Washington, DC : Government Printing Office, 1875. Ce document est utilisé avec l'autorisation de la Historical New Orleans Collection et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/Reconstruction%20-%20FINAL%20proof.pdf

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

La White League et le KKK font une alliance



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

https://en.wikipedia.org/wiki/File:White_League_and_KKK_Thomas_Nast.jpg

Tableau de notes (complété)

Mots clés/Citations	Notes
<p>Qu'est-ce que le Compromis de 1877 ?</p> <p>Quels ont été les résultats durables du Compromis de 1877 ?</p>	<p><u>Il s'agissait d'un compromis entre Républicains et Démocrates qui donnait la présidence au Républicain Rutherford B. Hayes en échange du retrait des troupes fédérales du Sud. Ce compromis a mis fin à la période de la Reconstruction dans les États du Sud.</u></p> <p><u>Les Républicains ont perdu tout contrôle sur les gouvernements du Sud. On a empêché les Afro-Américains de voter à cause de nouvelles lois et d'intimidations. Les États du Sud ont commencé à adopter des lois de ségrégation qui allaient obliger les Afro-Américains à être des citoyens de seconde zone pendant les 80 années suivantes.</u></p>

Évaluation de l'unité trois

Objectif de la séquence : les étudiants participent à un dialogue socratique en réponse à la question suivante : Quel est le résultat des conflits et des résolutions sur l'identité d'un État ?

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Consignes pour l'élève : Participez à un dialogue socratique en réponse à la question : Quel est le résultat d'un conflit et d'une résolution sur l'identité d'un État ?

Ressources:

- [Amorces de phrases pour la discussion](#)
- [Tableau d'observation de la discussion](#)

Notes pour l'enseignant : En réalisant cette tâche, les élèves répondent aux attentes en sciences sociales GLEs 8.1.1, 8.1.2, 8.2.5, 8.2.6, 8.4.3, 8.10.1. Ils répondent également aux attentes en anglais [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : SL.8.1a-d, SL.8.6.

Pour en savoir plus sur la façon d'organiser un dialogue socratique, consulter le document [Séminaire socratique d'une page](#).

Questions directrices possibles pendant le dialogue :

1. Expliquez le système de plantation et ses effets sur la Louisiane.
2. Expliquez comment l'égreneuse de coton entraîne des conflits en Louisiane.
3. Comment le bateau à vapeur a-t-il révolutionné la Louisiane et en particulier la Nouvelle-Orléans ?
4. Pourquoi la Louisiane a-t-elle fait sécession de l'Union ?
5. Quels ont été les effets de la sécession sur la culture de la Louisiane ?
6. Comment la guerre de Sécession a-t-elle entraîné des conflits en Louisiane ?
7. Comment la période de la Reconstruction a-t-elle contribué à résoudre les problèmes raciaux en Louisiane ?
8. Comment la Reconstruction a-t-elle contribué à perpétuer les problèmes raciaux en Louisiane ?

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 quatre

Objectif de la séquence : Les élèves découvrent l'effet des lois Jim Crow sur les Afro-Américains et la popularité croissante des idéaux populistes. Les élèves découvrent également comment un homme politique charismatique a pu devenir gouverneur de la Louisiane entre la fin des années 1920 et le milieu des années 1930, ainsi que l'héritage qu'il a laissé à notre État.

Durée suggérée de la séquence : 5 semaines

Grade 8 : Contenu	
De Jim Crow à Huey Long	Quel est l'impact du populisme et du pouvoir sur l'identité d'un État ?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [La Louisiane Jim Crow](#) (8.2.5, 8.2.7)
2. [Le populisme et l'inondation de 1927](#) (8.2.5, 8.2.7, 8.4.3, 8.5.1, 8.5.2, 8.6.1, 8.7.1, 8.8.1, 8.10.3)
3. [Huey Long](#) (8.2.5, 8.2.7, 8.10.1, 8.10.2, 8.10.3, 8.10.4)

Évaluation de l'unité 4 : Les élèves s'engagent dans le jeu-débat dit des [chaises philosophiques](#) pour répondre aux questions :

- L'époque où Huey Long était un homme politique éminent de Louisiane a été un événement positif dans l'histoire de cet état. Êtes-vous d'accord ou non ?
- Le populisme et le pouvoir ont eu un impact positif sur l'identité de la Louisiane. Êtes-vous d'accord ou non ?

<p>Unité 4 : De Jim Crow à Huey Long</p>	<p>Sujet un : La Louisiane Jim Crow Sujet deux : Le populisme et l'inondation de 1927 Sujet trois : Huey Long</p>
<p>Connexions clés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les politiques étrangères et intérieures des États-Unis ont influencé le développement social, politique et économique de la Louisiane. • Les mouvements sociaux et réformistes ont contribué aux changements sociaux, politiques et économiques en Louisiane. • Les phénomènes naturels ont affecté les décisions politiques et économiques des individus, des communautés et des dirigeants gouvernementaux. 	
<p>Compétences de fin de grade (GLEs)</p>	<p>Contenu et concepts essentiels</p>
<p>8.2.5 Analyser les causes et les effets des événements majeurs et évaluer leur impact sur la croissance et le développement de la Louisiane.</p>	<p>Le bourbonisme, le populisme, Jim Crow, et l'ère progressiste</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les changements apportés aux constitutions de la Louisiane en 1879, 1898, 1913 et 1921, et expliquer les raisons et les effets de ces changements (1879 : établissement de systèmes d'écoles publiques séparés, limitations du droit de vote ; 1898 : exigences et restrictions en matière de vote telles que les titres de propriété, les tests d'alphabétisation, les impôts par tête, et une clause d'antériorité qui prive les gens de leurs droits ; 1913 : élection plutôt que nomination des juges de la Cour suprême de l'État, création de tribunaux pour mineurs, augmentation du financement de l'éducation, modification du financement de la dette de l'État, restrictions sur les emprunts du gouvernement de l'État ; 1921 : pouvoir accru de réglementer les affaires telles que le transport et la communication, protections environnementales, autorité pour réglementer les conditions de travail, les heures et les salaires des femmes, limitation des mandats des juges de l'État). • Analyser comment les événements nationaux et les amendements à la Constitution américaine du milieu à la fin du XIXe siècle ont influencé la Louisiane, y compris les changements apportés à la Constitution de la Louisiane. • Expliquer la manière dont le système Jim Crow est apparu et les implications de l'arrêt <i>Plessy contre Ferguson</i> pour les Afro-Américains. • Discuter des causes de la Première Guerre mondiale, des raisons de la participation des États-Unis à la guerre et des effets du conflit sur la Louisiane et ses habitants. <p>L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la façon dont les événements nationaux et les

	<p>amendements à la Constitution américaine du début du 20e siècle ont influencé la Louisiane.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discuter des causes et des effets de la Grande Dépression, et expliquer comment la Grande Dépression a affecté la croissance et le développement de la Louisiane.
<p>8.2.7 Expliquer les principaux changements sociaux, politiques et économiques qui ont affecté la Louisiane à l'ère progressiste, pendant la Grande Dépression et sous le mandat de Huey Long.</p>	<p>Le bourbonisme, le populisme, Jim Crow, et l'ère progressiste</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer les motivations et les priorités des démocrates bourbons/démocrates rédempteurs, leurs effets sur la Louisiane et leurs relations avec d'autres groupes. ● Expliquer comment certains politiciens/groupes politiques, y compris les machines politiques, ont usé de leur influence en Louisiane (Louisiana Lottery Company, système de location de bagnards, corruption, système de patronage/système des dépouilles, pots-de-vin, détournement). ● Discuter des raisons de la création de la Grange et de la Farmers' Alliance/Farmers' Union. ● Expliquer les objectifs et les motivations du parti populiste (People's Party) et les raisons pour lesquelles le populisme s'est répandu en Louisiane à la fin du 19^e siècle. ● Expliquer la signification et le résultat de l'élection du gouverneur de la Louisiane de 1896 (mouvement de fusion/fusionnistes, accusations de fraude électorale, Constitution de la Louisiane de 1898). ● Expliquer comment les lois Jim Crow ont affecté les Afro-Américains (privation du droit de vote par le biais d'obstacles tels que les impôts par tête, les tests d'alphabétisation et les clauses d'antériorité, les obstacles économiques, la ségrégation, l'interdiction des relations interraciales, les facteurs d'incitation à la migration/le Mouvement Exoduster/la grande migration afro-américaine, les cibles, l'héritage des lois Jim Crow dans le Sud). ● Décrire les conditions de travail en Louisiane à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle, et expliquer le rôle et l'importance des efforts déployés pour changer ces conditions (bas salaires et/ou rémunération en monnaie d'entreprise, conditions dangereuses, longues heures de travail, organisation au moyen de syndicats, grèves telles que celles des travailleurs du sucre et du bois). ● Décrire les objectifs et les motivations du mouvement progressiste et des réformateurs progressistes en Louisiane (promulguer des changements pour résoudre les problèmes sociaux, politiques et économiques), et les réactions au mouvement progressiste (grandes entreprises, politiciens réformateurs). ● Analyser les défis et les succès du mouvement progressiste et les effets du progressisme en Louisiane (modifications des lois sur le

travail des enfants, réformes fiscales telles que les taxes de séparation, conservation, réformes du vote et des élections, réglementation gouvernementale de l'industrie, efforts de tempérance, dix-huitième amendement, loi nationale sur la prohibition/loi Volstead, suffrage féminin et dix-neuvième amendement, améliorations en matière d'éducation, de conditions de travail, d'infrastructures et de services publics).

La grande crue du Mississippi de 1927

- Analyser les effets politiques, sociaux et économiques de la grande inondation du Mississippi de 1927 (destruction des digues au sud de la Nouvelle-Orléans, déplacement des habitants, rôle des organisations caritatives, réponse du gouvernement, influence sur la manière dont le public percevait le gouvernement, impact sur la propagation des mouvements de réforme en Louisiane).

L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal

- Décrire les facteurs qui ont influencé les changements culturels au début du vingtième siècle et expliquer comment ces changements ont affecté la Louisiane (prohibition, jazz, innovations et avancées technologiques, résurgence du Ku Klux Klan).
- Expliquer comment Huey Long a été élu gouverneur en 1928 et sénateur en 1930 (grande crue du Mississippi en 1927, chômage, pauvreté, répartition inégale des richesses, nouvelles méthodes pour toucher les électeurs).
- Décrire les opinions politiques de Huey Long et expliquer comment Huey Long a consolidé son pouvoir politique.
- Analyser les raisons des éloges et des critiques à l'égard de Huey Long (infrastructures, projets en matière de santé publique et sociale, manuels scolaires gratuits, expansion des programmes d'éducation, exonération de la taxe d'habitation, impôt sur le revenu progressif, abolition des impôts par tête, augmentation des impôts sur les grandes entreprises, utilisation de la presse et du Louisiana Progress, contributions électorales forcées, charcutage électoral, consolidation du pouvoir).
- Expliquer comment la Grande Dépression a affecté la Louisiane et ses habitants (chômage, difficultés, sans-abri, faim, effets sur la santé, relations économiques, impacts sur les métayers).
- Décrire l'objectif du New Deal de Franklin D. Roosevelt (réforme, relance et aide) et expliquer comment la Louisiane a été affectée par le New Deal et ses programmes.
- Mettre en contraste le plan Share Our Wealth de Huey Long avec le New Deal du président Roosevelt, et expliquer pourquoi Long a critiqué le New Deal et ses programmes.
- Expliquer qui étaient les Anti-Longs, pourquoi ils critiquaient Huey Long, et en quoi cela a joué un rôle dans l'assassinat de Huey Long.

	<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'héritage à court et à long terme de Huey Long sur l'État de la Louisiane.
<p>8.4.3 Expliquer comment les inventions et les progrès technologiques ont affecté la culture de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment le paysage et la culture de la Louisiane ont été affectés par les innovations et les progrès technologiques de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle (chemins de fer, tramways/voitures électriques, automobiles, téléphones, lampes à gaz et électricité, radios, films).
<p>8.5.1 Décrire l'impact des phénomènes naturels sur l'environnement physique de la Louisiane.</p>	<p>La grande crue du Mississippi de 1927</p> <ul style="list-style-type: none"> Décrire les conditions environnementales qui ont provoqué l'inondation du fleuve Mississippi en 1927 et expliquer ses effets sur l'environnement physique.
<p>8.5.2 Analyser et prévoir les conséquences des modifications de l'environnement sur la Louisiane et ses habitants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment la découverte et le forage de pétrole qui ont commencé au début du XXe siècle ont affecté l'environnement de la Louisiane. <p>La grande crue du Mississippi de 1927</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser les conséquences de la décision des dirigeants de l'État de rompre les digues au sud de la Nouvelle-Orléans à la suite de la crue du Mississippi de 1927.
<p>8.6.1 Comparer le fondement, la fonction et les pouvoirs de la Constitution de la Louisiane et de la Constitution des États-Unis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment les amendements à la Constitution américaine ont influencé les changements apportés aux Constitutions de la Louisiane de 1868 à 1921.
<p>8.7.1 Expliquer comment les États-Unis et la politique étrangère mondiale ont affecté la Louisiane.</p>	<p>Le bourbonisme, le populisme, Jim Crow, et l'ère progressiste</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment la participation des États-Unis à la Première Guerre mondiale a affecté la Louisiane et ses habitants.
<p>8.8.1 Décrire les moyens par lesquels les citoyens peuvent s'organiser, surveiller ou influencer le gouvernement et la politique au niveau local, étatique et national.</p>	<p>Le bourbonisme, le populisme, Jim Crow, et l'ère progressiste</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment les réformateurs ont utilisé différentes stratégies pour apporter des changements aux niveaux local, étatique et national, et évaluer leur efficacité.
<p>8.10.1 Chercher à comprendre comment la rareté des ressources affecte les choix des individus et des communautés.</p>	<p>L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment la rareté a affecté les choix faits par les gouvernements et les habitants de la Louisiane.

<p>8.10.2 Expliquer les choix/les échanges, les coûts/les avantages et les coûts d'opportunité liés à la prise de décisions économiques personnelles.</p>	<p>L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer les choix/les échanges, les coûts/les avantages et les coûts d'opportunité liés aux décisions économiques prises par les familles pendant la Grande Dépression.
<p>8.10.3 Décrire les facteurs historiques influençant la croissance économique, l'interdépendance et le développement de la Louisiane.</p>	<p>Le bourbonisme, le populisme, Jim Crow, et l'ère progressiste</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer comment l'économie de la Louisiane a été affectée par les booms des industries du bois, du pétrole et du gaz à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. ● Analyser l'effet de la découverte et du forage de pétrole en Louisiane au début du XXe siècle sur l'économie de l'État. <p>L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analyser les effets de la Grande Dépression et des programmes du New Deal sur l'économie de la Louisiane.
<p>8.10.4 Expliquer l'impact de l'inflation et du chômage sur différents groupes.</p>	<p>L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer les causes de l'augmentation du chômage pendant la Grande Dépression et les effets du chômage sur les habitants de la Louisiane.
<p>8.1.1 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"> ● Effectuer des recherches historiques ● Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires ● Déterminer le sens des mots et des expressions des textes historiques. ● Reconnaître des points de vue variés dans un contexte historique 	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence 8.1.1 dans cette unité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Effectuer des recherches historiques sur les changements politiques, sociaux et économiques de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle. ● Lire et analyser des extraits des Constitutions de la Louisiane de 1879, 1898, 1913 et 1921 pour répondre à des questions sur les causes et les conséquences des révisions au fil du temps. ● Lire et analyser l'opinion majoritaire dans l'affaire Plessy contre Ferguson ainsi que des extraits de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898 pour répondre à des questions sur l'ère Jim Crow en Louisiane. ● Lire et analyser des sources pour répondre à des questions sur la montée et la propagation du populisme en Louisiane (programme du parti populiste, journaux tels que <i>The Louisiana Populist</i>). ● Analyser des caricatures politiques pour répondre à des questions sur des personnages et des groupes historiques. ● Lire et analyser le discours de Huey Long, "Every Man a King", et ses déclarations sur le plan "Share the Wealth" (partage des richesses) pour répondre aux questions sur la politique de Huey Long. ● Mettre en contraste les différents points de vue sur les personnages et les groupes historiques en Louisiane à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle (Démocrates bourbons, Populistes,

	Progressistes, Huey Long).
<p>8.1.2 Construire et interpréter une chronologie des événements clés de l'histoire de la Louisiane et décrire leurs liens avec les événements des États-Unis et du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire et/ou interpréter une chronologie des principaux événements pour répondre à des questions sur la Louisiane et les États-Unis à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, et analyser les relations entre des événements (principales élections présidentielles et gubernatoriales, Constitution de la Louisiane de 1879, grandes grèves, formation du parti populiste, affaire Plessy contre Ferguson jugée par la Cour suprême des États-Unis en 1896, adoption des lois Jim Crow, Constitution de l'État de Louisiane de 1898, dix-septième amendement, Constitution de la Louisiane de 1913, Première Guerre mondiale, dix-huitième amendement, dix-neuvième amendement, Constitution de la Louisiane de 1921, inondation du Mississippi en 1927, Grande Dépression).
<p>8.3.1 Localiser et décrire les caractéristiques physiques et politiques de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques et politiques importantes de la Louisiane, de l'ère Jim Crow à la Grande Dépression.
<p>8.3.2 Utiliser des cartes, des graphiques et des diagrammes pour poser des questions sur les caractéristiques géographiques de la Louisiane et y répondre.</p>	<p>La grande crue du Mississippi de 1927</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des cartes pour répondre à des questions sur le lieu et la cause de l'inondation du fleuve Mississippi en 1927.
<p>8.3.3 Appliquer les connaissances des compétences et des termes de la géographie pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • créer des cartes et des diagrammes • tracer des coordonnées de latitude et de longitude • lire et interpréter une carte • utiliser une carte pour comparer le fuseau horaire de la Louisiane aux fuseaux horaires du monde entier 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des cartes et des diagrammes liés aux événements majeurs survenus en Louisiane, aux États-Unis et dans le monde à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. • Lire et interpréter différents types de cartes (cartes authentiques et reproductions de cartes historiques montrant les ressources, les voies de transport, les schémas de migration, les zones touchées par les inondations). • Réviser les notions de latitude, longitude et fuseaux horaires si nécessaire.

<p>8.9.2 Appliquer les lois de l'offre et de la demande pour démontrer leurs effets sur les produits et les ressources de la Louisiane</p>	<p>L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les changements de la demande pendant la Grande Dépression et le New Deal ont affecté les produits et les ressources de la Louisiane.
<p>8.9.3 Analyser et expliquer les facteurs qui affectent la production et la répartition des biens et services en Louisiane, aux États-Unis et dans le monde.</p>	<p>Le bourbonisme, le populisme, Jim Crow, et l'ère progressiste</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la croissance et la production dans l'agriculture, l'industrie et l'exploitation minière en Louisiane (riz, bois, soufre, sel, pétrole et gaz) ont été influencées par la technologie et les transports (machines et méthodes, chemins de fer, Standard Oil Company). <p>L'ère Huey Long, la Grande Dépression et le New Deal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la Grande Dépression et le New Deal ont affecté la production et la répartition des biens et services en Louisiane et aux États-Unis.

Contenu pédagogique de l'unité quatre

Sujet un : La Louisiane Jim Crow (8.2.5, 8.2.7)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves font des recherches sur les conflits sociaux et politiques de la Louisiane Jim Crow et son impact sur les droits des Afro-Américains.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [La Louisiane Jim Crow](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Qu'est-ce qui a rendu l'ère Jim Crow possible, même après les amendements de la Reconstruction ?
- Quelles sont les séquelles du métayage sur les populations pauvres de Louisiane ?
- Comment les tests d'alphabétisation, l'impôt par tête et la clause d'antériorité ont-ils privé les Afro-Américains de leurs droits en Louisiane ?
- Comment le jugement Plessy contre Ferguson a-t-il affecté la vie dans la Louisiane Jim Crow ?
- Quels ont été les changements sociaux, politiques et économiques vécus par les Afro-Américains en Louisiane de la Reconstruction à l'ère Jim Crow ?

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

- Les élèves analysent le document [Opinion majoritaire dans l'affaire Plessy contre Ferguson \(1896\)](#) et participent à des discussions en classe sur la façon dont l'affaire Plessy v. Ferguson a remodelé le paysage de la Louisiane. 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.
- Les élèves rédigent une réponse expliquant les changements sociaux, politiques et économiques vécus par les Afro-Américains en Louisiane de la Reconstruction à l'ère Jim Crow. Noter la réponse écrite en utilisant la grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" [examen LEAP en Sciences Sociales](#).

Grade 8 : Fiche pédagogique : La Louisiane Jim Crow

Unité quatre : De Jim Crow à Huey Long, Sujet un : la Louisiane Jim Crow

Objectif de la séquence : Les élèves font des recherches sur les conséquences sociales, politiques et économiques des lois Jim Crow en Louisiane sur les Afro-Américains en analysant des documents et des objets.

Durée suggérée de la séquence : 6 séances

Matériel : [Métayage](#), tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#)), [Opinion majoritaire dans l'affaire Plessy contre Ferguson \(1896\)](#), [Jim Crow et la ségrégation](#), [Extraits de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898](#), [Les lois Jim Crow en Louisiane](#), Les lois Jim Crow en Louisiane, tableau ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Pendant la Reconstruction en Louisiane, les Afro-Américains avaient peu de ressources et la plupart n'avaient pas une bonne instruction. Les Afro-Américains avaient été libérés de l'esclavage, mais ils n'avaient pas beaucoup d'opportunités économiques. Les anciens propriétaires de plantations possédaient encore la plupart des terres en Louisiane, et ils voulaient que les Afro-Américains continuent à les cultiver. Cela a donné naissance à un nouveau système agricole en Louisiane."
2. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
3. Donner aux élèves accès au document [Métayage](#) de Gerald D. Jaynes, extrait de l'*Encyclopedia Britannica* et une copie du [tableau de notes](#).
4. Demander aux élèves de lire les paragraphes 2 et 3 du document en groupes et de noter les détails clés concernant le métayage sur leur [tableau de notes](#).
5. Dire : "Après que le président Rutherford Hayes a retiré l'armée du Sud, les législatures du Sud ont commencé à adopter des lois qui faisaient des Afro-Américains des citoyens de seconde zone. Ces nouvelles lois "Jim Crow" séparaient légalement les races et privaient les Afro-Américains de leurs droits. L'affaire Plessy contre Ferguson de la Cour suprême a légitimé ces lois. Dans cette affaire, Homer Plessy, un Afro-Américain qui avait acheté un billet dans un wagon réservé aux Blancs, a refusé de quitter ce wagon et a été arrêté. Il a intenté un procès affirmant que les wagons réservés aux blancs violaient ses droits civils. L'arrêt de la Cour suprême a changé la vie en Louisiane pour les 70 années qui ont suivi."
6. Donner aux élèves une copie du document [Opinion majoritaire dans l'affaire Plessy contre Ferguson \(1896\)](#).
7. Demander aux élèves de lire et d'analyser le document de manière indépendante. Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes oralement ou par écrit. S'assurer que les élèves utilisent des preuves citées dans le document pour étayer leurs réponses. Si les réponses sont fournies par écrit, veiller à ce que les élèves citent fidèlement le texte.
 - a. Quelle est la décision de la Cour suprême dans l'affaire Plessy contre Ferguson concernant l'adoption par les autorités législatives des États de lois qui instaurent la ségrégation raciale ?
 - b. Que dit la Cour suprême sur la façon dont les Afro-Américains sont supposés percevoir la ségrégation légale ?

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- c. Selon la Cour suprême, quel est le rôle de la Constitution en matière d'égalité des races ?
8. Mener une discussion sur la façon dont les lois Jim Crow ont remodelé le paysage de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Comment l'arrêt Plessy contre Ferguson a-t-il favorisé la ségrégation raciale dans le Sud pendant les 70 années qui ont suivi ?
 - b. Expliquez comment la Cour suprême justifie la légalité de la séparation des races.
 - c. La Cour suprême estime-t-elle que les lois de ségrégation raciale rendent les Afro-Américains inférieurs ? Pourquoi ou pourquoi non ? Citez des preuves tirées de la source.
 - d. Comment la Cour suprême estime-t-elle que les Afro-Américains doivent obtenir l'égalité sociale ?
 - e. La Cour suprême estime-t-elle que les Afro-Américains bénéficient de l'égalité des droits à cette époque ? En quoi cette vision est-elle erronée ?
9. Dire : " Après que Plessy contre Ferguson a établi un précédent national en matière de ségrégation, le corps législatif de la Louisiane a commencé à appliquer ses idées en matière de ségrégation raciale. "
10. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
11. Donner aux élèves accès au document [Jim Crow et la ségrégation](#) de Nikki Brown, extrait de 64parishes.org et une copie du [tableau de notes](#).
12. Demander aux élèves de lire en groupe "L'institutionnalisation de Jim Crow" sous le titre [Jim Crow et la ségrégation](#) et de noter les détails clés des lois Jim Crow en Louisiane sur leur tableau [tableau de notes](#).
13. Donner aux élèves une copie de :
 - a. [Extraits de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898](#)
 - b. [Les lois Jim Crow en Louisiane](#)
 - c. [Tableau : Les lois Jim Crow Laws en Louisiane](#)
14. Demander aux élèves de lire les documents de manière indépendante et de noter sur leur tableau [Les lois Jim Crow Laws en Louisiane](#) comment chaque loi a affecté les Afro-Américains de manière disproportionnée et les a contraints à devenir des citoyens de seconde classe.
15. Mener une discussion sur les lois Jim Crow qui ont remodelé le paysage social et politique de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Quel article et quelle section de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898 sont considérés comme la partie relative à l'impôt par tête ?
 - b. Quel article et quelle section de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898 sont considérés comme la partie concernant le test d'alphabétisation ?
 - c. Quel article et quelle section de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898 sont considérés comme la clause d'antériorité ?
 - d. Pourquoi la privation du droit de vote est-elle si néfaste pour les Afro-Américains ?
 - e. Comment les lois Jim Crow ont-elles atteint les Afro-Américains psychologiquement ?
 - f. Pourquoi les Louisianais blancs ont-ils soutenu les lois Jim Crow à une large majorité ?

- g. Pourquoi certains Afro-Américains avaient-ils peur de contester le système Jim Crow ?
16. Demander aux élèves de rédiger une réponse à la question suivante : Expliquez comment les changements sociaux et politiques vécus par les Afro-Américains en Louisiane, de la Reconstruction à l'ère Jim Crow, ont bafoué les droits des Afro-Américains en leur qualité de citoyens des États-Unis. Les élèves doivent recevoir une copie de la grille d'évaluation [examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour s'y référer pendant qu'ils écrivent.

Tableau de notes

Keywords/Quotations	Notes
<p>Décrivez le système de métayage.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Comment les Démocrates blancs ont-ils privé les Afro-Américains de leurs droits pendant la période Jim Crow ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Décrivez les différents types de lois Jim Crow en Louisiane.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Comment les Louisianais blancs ont-ils fait en sorte que l'oppression raciale des Afro-Américains ne soit pas remise en cause ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Tableau de notes (complété)

Keywords/Quotations	Notes
<p>Décrivez le système de métayage.</p>	<p><u>Après l'abolition de l'esclavage, le système du métayage a été mis en place dans tout le Sud. Dans ce système, les agriculteurs pauvres, principalement des Afro-Américains, louaient des terres agricoles et recevaient des outils, des semences, des vêtements et de la nourriture des propriétaires blancs. Le fermier pauvre ne pouvant pas payer ces articles, il remboursait sa dette au propriétaire terrien après la récolte de ses cultures. La plupart des métayers ne pouvaient jamais rembourser leurs dettes et étaient liés à la terre à cause de leurs dettes.</u></p>
<p>Comment les Démocrates blancs ont-ils privé les Afro-Américains de leurs droits pendant la période Jim Crow ?</p>	<p><u>Les Louisianais blancs ont adopté des lois qui ont mis en place des impôts par tête, des tests d'alphabétisation et des lois empêchant les Afro-Américains de s'inscrire sur les listes électorales.</u></p>
<p>Décrivez les différents types de lois Jim Crow en Louisiane.</p>	<p><u>Les gouvernements des États et les collectivités locales ont adopté des lois imposant la ségrégation dans les trains, les restaurants, les boîtes de nuit, les tramways, les hôtels et même les cimetières. Il était interdit aux Afro-Américains et aux Blancs de se marier ou de vivre ensemble.</u></p>
<p>Comment les Louisianais blancs ont-ils fait en sorte que l'oppression raciale des Afro-Américains ne soit pas remise en cause ?</p>	<p><u>Les lynchages d'Afro-Américains ont augmenté de façon spectaculaire pendant la période Jim Crow. Les lynchages et la menace de lynchages garantissaient que les Afro-Américains ne protesteraient pas contre les lois Jim Crow en Louisiane.</u></p>

Opinion majoritaire dans l'affaire Plessy contre Ferguson (1896)

L'objet du [quatorzième] amendement était sans aucun doute de faire respecter l'égalité absolue des deux races devant la loi, mais, dans la nature des choses, il ne pouvait pas avoir été conçu pour abolir les distinctions fondées sur la couleur, ou pour imposer l'égalité sociale, ou un mélange des deux races à des conditions non satisfaisantes pour l'une ou l'autre. Les lois permettant, et même exigeant, leur séparation, dans les endroits où elles sont susceptibles d'être mises en contact, n'impliquent pas nécessairement l'infériorité de l'une ou l'autre race par rapport à l'autre, et ont été généralement... reconnues comme relevant de la compétence des législatures des États dans l'exercice de leur pouvoir de police. . .

Nous considérons que l'(erreur) sous-jacente de l'argument [de Plessy] consiste à supposer que la séparation forcée des deux races marque la race de couleur d'un signe d'infériorité. S'il en est ainsi, c'est. . . parce que la race de couleur choisit de l'interpréter ainsi. . .

L'argument suppose également que les préjugés sociaux peuvent être surmontés par la législation, et que l'égalité des droits ne peut être garantie au nègre que par un mélange forcé des deux races. Nous ne pouvons accepter cette proposition. Si les deux races doivent se rencontrer dans des conditions d'égalité sociale, ce doit être le résultat d'affinités naturelles, d'une appréciation mutuelle de leurs mérites respectifs et d'un consentement volontaire des individus. . .

La législation est impuissante à éradiquer les instincts raciaux, ou à abolir les distinctions fondées sur les différences physiques, et la tentative de le faire ne peut qu'avoir pour résultat d'accentuer les difficultés de la situation actuelle. Si les droits civils et politiques des deux races sont égaux, l'une ne peut être inférieure à l'autre sur le plan civil ou politique. Si une race est inférieure à l'autre sur le plan social, la constitution des États-Unis ne peut les mettre sur le même plan.

Ce document est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://billofrightsinstitute.org/wp-content/uploads/2013/01/4-Plessy-DBQ-I1.pdf>

Extraits de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898

ARTICLE 197

Tout citoyen de sexe masculin de cet État et des États-Unis, né ou naturalisé, âgé d'au moins vingt et un ans et possédant les qualifications suivantes, sera un électeur et aura le droit de voter à toute élection dans l'État par le peuple, sauf indication contraire dans la présente loi.

SEC. 3. Il doit savoir lire et écrire, et doit prouver qu'il est capable de le faire lorsqu'il demande à être inscrit, en faisant, sous serment administré par l'agent d'inscription ou son adjoint, une demande écrite à cet effet, en langue anglaise ou dans sa langue maternelle, laquelle demande doit contenir les faits essentiels nécessaires pour montrer qu'il a le droit de s'inscrire et de voter, et doit être entièrement écrite, datée et signée par lui, en présence de l'agent d'inscription ou de son adjoint, sans l'aide ou la suggestion d'une personne quelconque ou d'un memorandum quelconque, à l'exception du formulaire de demande ci-après ; à condition, toutefois, que si le demandeur est incapable d'écrire sa demande en anglais, il ait le droit, s'il le demande, de l'écrire dans sa langue maternelle sous la dictée d'un interprète ; et si le demandeur est incapable d'écrire sa demande en raison d'une incapacité physique, celle-ci sera écrite sous sa dictée par l'agent d'enregistrement ou son adjoint, après qu'il aura fait le serment de cette incapacité... .

SEC. 4. S'il ne sait ni lire ni écrire, comme le prévoit la section trois du présent article, il aura le droit de s'inscrire et de voter s'il est, au moment où il offre de s'inscrire, le propriétaire de bonne foi d'un bien évalué dans cet État à au moins trois cents dollars sur le rôle d'évaluation de l'année en cours où il offre de s'inscrire, ou sur le rôle de l'année précédente, si le rôle de l'année en cours n'a pas encore été complété et déposé, et sur lequel, s'il s'agit d'un bien personnel seulement, tous les impôts dus ont été payés. Le demandeur d'enregistrement en vertu de la présente section doit prêter serment devant le bureau d'enregistrement ou son adjoint, qu'il est citoyen des États-Unis et de cet État, âgé de plus de vingt et un ans ; qu'il possède les qualifications prescrites à la section un du présent article, et qu'il est propriétaire d'une propriété évaluée dans cet État à au moins trois cents dollars, et si cette propriété est à usage personnel seulement, que tous les impôts dus sur celle-ci ont été payés.

SEC. 5. Aucune personne de sexe masculin qui, le 1er janvier 1867, ou à toute date antérieure, avait le droit de voter en vertu de la Constitution ou des statuts de tout État des États-Unis, où elle résidait alors, et aucun fils ou petit-fils d'une telle personne âgé d'au moins vingt et un ans à la date de l'adoption de la présente Constitution, et aucune personne de sexe masculin de naissance étrangère, qui a été naturalisée avant le premier jour de janvier 1898 ; ne se verra refuser le droit de s'inscrire et de voter dans cet État du fait qu'il ne possède pas les qualifications en matière d'éducation ou de propriété prescrites par la présente Constitution ; à condition qu'il ait résidé dans cet État pendant les cinq années précédant la date à laquelle il demande à s'inscrire, et qu'il se soit inscrit conformément aux dispositions du présent article avant le 1er septembre 1898, et que personne n'ait le droit de s'inscrire en vertu du présent article après cette date.

ARTICLE 198

Aucune personne de moins de soixante ans ne sera autorisée à voter à toute élection dans l'État qui n'aura pas, en plus des qualifications ci-dessus prescrites, payé au plus tard le 31^e jour de Décembre, de chaque année, pour les deux années précédant l'année dans laquelle il offre de voter, un impôt par tête d'un dollar par an, à être utilisé exclusivement en faveur des écoles publiques de la paroisse dans laquelle cet impôt a été collecté, qui est par la présente imposé sur chaque résident de sexe masculin de cet État entre l'âge de vingt et un et soixante ans. Les impôts par tête ne sont un privilège que sur les biens évalués, et aucun processus ne peut être engagé pour en assurer la perception, sauf contre les biens évalués.

ARTICLE 200

Ce document est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://glc.yale.edu/state-constitution-louisiana-1898-suffrage-and-elections>

Les lois Jim Crow en Louisiane

1894 : Interdiction des mariages mixtes entre personnes blanches et personnes de couleur.

1894 : Les gares ferroviaires doivent fournir des salles d'attente égales mais séparées pour les Blancs et les Noirs. "Personne ne doit occuper la mauvaise salle". La loi doit être affichée dans un endroit bien en vue. Pénalité : Les personnes qui insistent pour entrer dans un lieu inapproprié peuvent être condamnées à une amende de 25 \$ ou à une peine d'emprisonnement de 30 jours maximum. Les agents qui ne font pas respecter la loi se rendent coupables d'un délit, passible d'une amende de 25 à 50 dollars.

1898 : L'Assemblée générale établit des écoles publiques gratuites pour les races blanches et de couleur.

1902 : Tous les tramways doivent fournir des logements séparés mais égaux. Pénalité : Les passagers ou les conducteurs qui ne se conforment pas à cette règle sont passibles d'une amende de 25 dollars ou d'une peine d'emprisonnement pouvant aller jusqu'à 30 jours. Une compagnie de chemin de fer qui refuse de s'y conformer est passible d'une amende de 100 dollars ou d'un emprisonnement de 60 jours à six mois.

1908 : Il est illégal pour les Blancs et les Noirs d'acheter et de consommer de l'alcool dans les mêmes locaux. Peine : Délit, passible d'une amende de 50 à 500 \$, ou d'une peine d'emprisonnement dans la prison de la paroisse ou dans un établissement pénitentiaire pouvant aller jusqu'à deux ans.

1912 : Interdiction de délivrer des permis de construire pour la construction de maisons de Noirs dans les communautés blanches, ou toute partie d'une communauté habitée principalement par des Blancs, et vice versa. Sanction : "Les contrevenants sont passibles d'une amende de 50 à 2 000 dollars et la municipalité aura le droit de faire enlever et détruire ledit bâtiment".

1914 : Tous les cirques, spectacles et expositions sous chapiteau sont tenus de fournir deux guichets avec des vendeurs de billets individuels et deux entrées au spectacle pour chaque race.

1918 : Prévoit la ségrégation des races dans toutes les prisons municipales, paroissiales et d'État.

1921 : Interdiction aux familles noires et blanches de vivre dans le même logement.

1921 : Prévoit des écoles publiques séparées et gratuites pour l'éducation des enfants blancs et noirs âgés de six à dix-huit ans.

Ce document est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.findingsources.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/jimcrowlawsloisiana.pdf>

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Tableau : Les lois Jim Crow Laws en Louisiane

Instructions : Expliquez comment chaque loi a affecté les Afro-Américains de manière disproportionnée et les a contraints à devenir des citoyens de seconde zone.

Article 197, section 3 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898	Article 197, section 4 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898	Section 5 de l'article 197 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898
Article 198 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898	1898 : L'Assemblée générale établit des écoles publiques gratuites pour les Blancs et les Noirs.	1912 : Interdiction de délivrer des permis de bâtir pour la construction de maisons de Noirs dans des communautés blanches, ou toute partie d'une communauté habitée principalement par des Blancs, et vice versa.

Tableau : Les lois Jim Crow Laws en Louisiane (complété)

Instructions : Expliquez comment chaque loi a affecté les Afro-Américains de manière disproportionnée et les a contraints à devenir des citoyens de seconde zone.

Article 197, section 3 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898	Article 197, section 4 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898	Section 5 de l'article 197 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898
<p>À cette époque de l'histoire, l'analphabétisme des Afro-Américains était plus élevé que celui des Blancs, car lorsque les Afro-Américains étaient réduits en esclavage, ils n'étaient pas autorisés à apprendre à lire ou à écrire. Les Afro-Américains qui pouvaient lire ou écrire se voyaient attribuer des passages plus difficiles à commenter afin que les fonctionnaires du gouvernement puissent empêcher les Afro-Américains de s'inscrire sur les listes électorales. Cette loi a donc défavorisé les Afro-Américains de manière disproportionnée.</p>	<p>Cette loi exigeait que tous les électeurs possèdent des terres et paient des impôts sur ces terres. Les Afro-Américains ont été affectés de manière disproportionnée par cette loi car la plupart d'entre eux n'avaient pas les moyens d'acheter des terres ou de payer des impôts sur les terres qu'ils possédaient.</p>	<p>Cette loi accordait le droit de vote à toute personne qui pouvait voter ou dont le grand-père pouvait voter avant le 1er janvier 1867. Le 1er janvier 1867, les Afro-Américains étaient déjà citoyens américains, mais la plupart n'avaient pas le droit de s'inscrire sur les listes électorales. Par conséquent, les Louisianais blancs pouvaient utiliser cet article pour s'inscrire sur les listes électorales s'ils ne possédaient pas de terres ou s'ils étaient analphabètes, mais les Afro-Américains ne le pouvaient pas car leurs grands-pères n'avaient pas le droit de voter le 1er janvier 1867.</p>
<p>Article 198 de la Constitution de l'État de Louisiane de 1898</p>	<p>1898 : L'Assemblée générale établit des écoles publiques gratuites pour les Blancs et les Noirs.</p>	<p>1912 : Interdiction de délivrer des permis de bâtir pour la construction de maisons de Noirs dans des communautés blanches, ou toute partie d'une communauté habitée principalement par des Blancs, et vice versa.</p>
<p>Cette loi obligeait les Louisianais à payer un impôt pour pouvoir voter. La plupart des</p>	<p>Pendant la période Jim Crow, la plupart des écoles publiques blanches étaient mieux</p>	<p>Cette loi empêchait les Afro-Américains de vivre dans des zones où se</p>

<p>Afro-Américains étaient très pauvres pendant la période Jim Crow. Par conséquent, s'ils remplissaient les conditions requises pour voter en vertu de l'article 197 de la Constitution de la Louisiane mais ne pouvaient pas se permettre de payer l'impôt, ils perdaient leur droit de vote.</p>	<p>équipées en fournitures, en enseignants et en meilleurs bâtiments que les écoles afro-américaines. Cela empêchait de nombreux Afro-Américains de bénéficier d'une meilleure éducation en Louisiane.</p>	<p>trouvaient des Blancs. Cela obligeait les Afro-Américains à vivre ensemble dans des communautés qui avaient souvent des services publics de qualité inférieure.</p>
---	--	--

Sujet deux: Le populisme et l'inondation de 1927 (8.2.5, 8.2.7, 8.4.3, 8.5.1, 8.5.2, 8.6.1, 8.7.1, 8.8.1, 8.10.3)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves étudient la montée du populisme en Louisiane à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle et son impact sur le système politique, social et économique de la Louisiane. Les élèves cherchent également à savoir comment l'inondation de 1927 a contribué à promouvoir les idéaux populistes en Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Le populisme en Louisiane](#)
- [Changements économiques en Louisiane au début du 20e siècle](#)
- [L'inondation de 1927](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment les Démocrates bourbons ont-ils acquis et conservé le pouvoir en Louisiane à la fin du 19^e siècle ?
- Pourquoi les Louisianais pauvres étaient-ils attirés par le parti populiste à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle ?
- Comment l'expansion du chemin de fer a-t-elle affecté l'économie de la Louisiane ?
- Quel est le résultat économique de l'industrie pétrolière et gazière en Louisiane ?
- Comment l'inondation de 1927 a-t-elle affecté la Louisiane sur le plan économique et politique ?

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

- Les élèves discutent en classe des raisons pour lesquelles les agriculteurs pauvres de Louisiane ont commencé à soutenir les candidats populistes dans les années 1880. 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.
- Les élèves participent à des discussions en classe sur la façon dont le chemin de fer et l'industrie pétrolière et gazière ont transformé la Louisiane. 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.
- Les élèves rédigent un discours pro-populiste expliquant comment le parti populiste pourrait aider les Louisianais après l'inondation de 1927.

Grade 8 Fiche pédagogique : Le populisme en Louisiane

Unité quatre : de Jim Crow à Huey Long, Sujet deux : Le populisme et l'inondation de 1927

Objectif de la séquence : Les élèves examinent la montée du populisme en Louisiane à la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle et ses effets sur le système politique de la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 3 séances

Matériel : [Louisiane des Démocrates bourbons](#), tableau ([vierge](#) et [complété](#)), [Le populisme](#), [Extraits du journal "The Louisiana Populist" publié le 5 juin 1896](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "À la fin du 19e siècle et au début ou au milieu du 20e siècle, en Louisiane, les Démocrates dirigeaient le gouvernement de la Louisiane. Le parti républicain en Louisiane était principalement composé d'Afro-Américains et de quelques Louisianais blancs. Cependant, comme nous l'avons appris dans l'unité précédente, les Afro-Américains avaient été privés de leurs droits pendant l'ère Jim Crow, ce qui empêchait les candidats républicains d'être élus à quelque poste que ce soit en Louisiane. Un groupe de Démocrates appelé "Redeemers" (les Rédempteurs) ou "Bourbon Democrats" (les Démocrates bourbons) contrôlait le gouvernement de la Louisiane à la fin du 19ème siècle et au début du 20ème siècle. Le terme "Bourbon Democrats" a été créé parce que ces Démocrates avaient une telle emprise sur le gouvernement de la Louisiane qu'ils dirigeaient essentiellement la Louisiane comme le roi Louis XIV, issu de la famille royale des Bourbons en France."
2. Fournir aux élèves l'accès au document [Louisiane des Démocrates bourbons](#) de Justin Nystrom, extrait de 64parishes.org.
3. Demander aux élèves de lire en groupes les sections "Bourbon Defined", "The Bourbon-Ring Alliance" et "Chief Objectives" de Bourbon Louisiana. Pendant la lecture, demander aux élèves d'analyser le texte à l'aide du [tableau de notes](#).
4. Dire : "Les Démocrates bourbons n'ayant pas écouté ni aidé les pauvres de Louisiane, une vague de populisme a commencé à se répandre dans toute la Louisiane dans les années 1880."
5. Fournir aux élèves l'accès au document [Le populisme](#) de Samuel C. Hyde, extrait de 64Parishes.org.
6. Demander aux élèves de lire en groupes le document "The Rise of the Populist Party" et la section intitulée "The Rise and the Fall of the Populist Party" du document [Le populisme](#). Pendant la lecture, demander aux élèves d'analyser le texte à l'aide du [tableau de notes](#).
7. Dire : "Les objectifs populistes étaient centrés sur l'aide à l'homme du peuple. On peut le voir très clairement dans le journal "The Louisiana Populist".
8. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
9. Donner aux élèves une copie du document [Extraits du journal "The Louisiana Populist" publié le 5 juin 1896](#).
10. Demander à chaque groupe de lire et d'analyser les extraits de journaux. Demandez aux élèves de répondre aux questions suivantes oralement ou par écrit. S'assurer que les élèves utilisent des preuves citées dans les extraits

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

de journaux pour étayer leurs réponses. Si les réponses sont fournies par écrit, s'assurer que les élèves citent fidèlement le texte.

- a. Comment les populistes présentent-ils leur parti politique ?
 - b. Décrivez comment les populistes perçoivent les Démocrates bourbons. Fournissez des preuves tirées du journal pour étayer votre réponse.
 - c. Pourquoi les propriétaires de petites fermes soutenaient-ils le parti populiste ?
 - d. Pourquoi les banquiers votent-ils généralement contre les candidats populistes ?
 - e. Le message populiste serait-il attrayant pour certains Louisianais ? Qui serait attiré par ce message ? Quelle partie du message populiste trouveraient-ils attrayante ?
11. Mener une discussion sur les raisons pour lesquelles les agriculteurs pauvres de Louisiane ont commencé à soutenir les candidats populistes dans les années 1880. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Décrivez la corruption des Démocrates bourbons pendant cette période.
 - b. Qu'était la Louisiana Lottery Company, et pourquoi était-elle problématique ?
 - c. Décrivez les traitements inhumains infligés aux prisonniers durant cette période.
 - d. Pourquoi les agriculteurs pauvres voulaient-ils organiser un nouveau Parti populiste ?
 - e. Qu'est-ce que le parti populiste ?
 - f. Quels sont les objectifs du parti populiste ? Pourquoi les Démocrates bourbons étaient-ils contre ces objectifs ?
 - g. Pourquoi les petits agriculteurs soutenaient-ils les idéaux populistes ?
 - h. Expliquez comment l'élection du gouverneur de 1896 a été volée au Parti populiste par les Démocrates bourbons.
 - i. Comment les Démocrates bourbons ont-ils empêché l'expansion du Parti Populiste après les élections de 1896 ?
 - j. Quels effets le mouvement populiste a-t-il eus sur la privation croissante du droit de vote des Afro-Américains au milieu des années 1890 ?

Tableau de notes

Mots clés/Citations	Notes
Qui étaient les Démocrates borbons en Louisiane ?	<hr/> <hr/> <hr/>
Quels étaient les principes des Démocrates borbons en Louisiane ?	<hr/> <hr/> <hr/>
Décrivez les nombreuses formes de corruption des Démocrates borbons en Louisiane.	<hr/> <hr/> <hr/>
Pourquoi les Louisianais pauvres étaient-ils attirés par les idéaux populistes ?	<hr/> <hr/> <hr/>
Comment les Démocrates borbons ont-ils empêché les populistes d'obtenir le pouvoir politique en Louisiane ?	<hr/> <hr/> <hr/>

Tableau de notes (complété)

Mots clés/Citations	Notes
<p>Qui étaient les Démocrates bourbons en Louisiane ?</p>	<p><u>C'était un groupe politique de Démocrates qui contrôlait la politique en Louisiane des années 1880 au début des années 1900.</u></p>
<p>Quels étaient les principes des Démocrates bourbons en Louisiane ?</p>	<p><u>Les Démocrates bourbons espéraient faire revenir la Louisiane à une culture sociale et économique similaire à celle de la Louisiane d'avant la guerre de Sécession, où les riches pouvaient exploiter les non-Blancs pour obtenir une main-d'œuvre bon marché dépourvue de droits, qui assurerait les récoltes des élites agraires de Louisiane.</u></p>
<p>Décrivez les nombreuses formes de corruption des Démocrates bourbons en Louisiane.</p>	<p><u>Les élites agraires et la faction dirigeante de la Nouvelle-Orléans ont organisé la Louisiana Lottery, qui a gagné des millions qu'elle a reversés à des organisations caritatives pour s'assurer les faveurs des Bourbons. La Louisiana Lottery payait très peu d'impôts comparativement à ses bénéficiaires et utilisait ses bénéfices pour acheter des appuis politiques. Les Bourbons ont désubventionné et détruit le système scolaire public de la Louisiane, aggravant ainsi le manque d'éducation tout en assurant une main-d'œuvre agricole bon marché. La Louisiane a mis en place le système de location des condamnés de Louisiane, qui louait les condamnés du pénitencier de l'État à des élites riches et bien connectées. Les condamnés étaient traités de manière horrible dans ce système. Le taux de mortalité des condamnés dépassait les 20 % par an, ce qui était pire que le taux de mortalité des esclaves pendant la période d'avant la guerre de Sécession.</u></p>
<p>Pourquoi les Louisianais pauvres étaient-ils attirés par les idéaux populistes ?</p>	<p><u>Les fermiers pauvres de Louisiane avaient le sentiment que les élites de la Démocratie bourbon ne se souciaient pas de leur sort. Au contraire, les candidats populistes voulaient des réformes qui permettraient aux petits fermiers de devenir économiquement plus stables et, finalement, de prospérer en Louisiane.</u></p>
<p>Comment les Démocrates bourbons ont-ils empêché les populistes d'obtenir le pouvoir politique en Louisiane ?</p>	<p><u>Les Démocrates bourbons ont truqué les élections pour s'assurer que les candidats populistes ne seraient pas élus à des postes gouvernementaux au niveau de l'État ou au niveau fédéral. L'élection du gouverneur de 1896 en est un exemple. Lors de cette élection, dans de nombreuses paroisses à prédominance afro-américaine, pas un seul vote n'a été exprimé en faveur du candidat populiste, malgré le soutien massif des Afro-Américains aux idéaux populistes. Après cette élection, les Démocrates bourbons ont modifié la Constitution de la Louisiane afin de renforcer le pouvoir politique de l'élite de la Louisiane.</u></p>

Extraits du journal "The Louisiana Populist" publié le 5 juin 1896

Tous les hommes qui reconnaissent la nécessité d'une réforme devraient rejoindre le parti du peuple. . .

Tout argent devrait avoir un cours légal complet, que cela convienne ou non aux banquiers. . .

Financer une dette n'est qu'une autre façon de voler le peuple lentement, mais sûrement. . .

Marchons en phalange solide (formation serrée de soldats) contre l'ennemi commun - la machine républicaine-démocratique. . .

Si tous les hommes qui se plaignent du manque d'argent votaient pour le ticket populiste, nous aurions une immense majorité dans la nation. . .

L'homme qui donne ou offre des pots-de-vin aux jurés, aux électeurs ou aux fonctionnaires est l'agent du diable. . . .

Mettez-y du vôtre dès maintenant jusqu'à ce que les conventions nationales et d'État se réunissent pour s'organiser. Continuez jusqu'à ce qu'un club populiste déploie sa bannière à la brise dans chaque circonscription électorale. Les populistes doivent être représentés au conseil d'administration des élections ou être exclus. . .

La corruption des électeurs est l'une des questions les plus graves qui se posent actuellement au peuple américain. Celui qui offre un pot-de-vin est un homme plus odieux et un pire ennemi de la liberté et du patriotisme que celui qui l'accepte. L'un est un scélérat fort, l'autre un scélérat faible. . .

Si le fermier n'est pas vigilant, les mauvaises herbes étoufferont son petit grain. Il en est de même pour le peuple en politique ; c'est une guerre continuelle contre la législation de classe, qui détruit tous les droits populaires. Sauvez la récolte, fermiers, ou il sera inutile de la planter une année de plus. . .

La terre est la source primaire de subsistance. Le travail est la première source de production. Le transport est le moyen de distribuer la propriété. L'argent est le moyen d'échange des valeurs. Ces quatre propositions couvrent tout le champ de l'activité humaine. Ces principes sont fondamentaux. Tout le reste n'est que détail. . .

Il semble que les Démocrates bourbons s'efforcent de faire comprendre aux populistes que leurs chefs (les populistes) sont des vendus. Personne n'y prêtera attention, c'est fait pour nous affaiblir et augmenter leur pouvoir, bien sûr. Serait-ce vrai. . . que nous avons vendu un parti qui promet tant au peuple et qui est le seul vrai parti qui existe ? Non, je ne veux pas avoir cette impression. . .

Non, Démocrates, tout ce que nous voulons c'est la justice -- donnez-la nous et nous serons satisfaits. Nous avons gagné la paroisse, et nous aurons les mandats.

Le document suivant est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88071004/1896-06-05/ed-1/seq-1/>

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Grade 8 : Fiche pédagogique : Changements économiques en Louisiane au début du 20^e siècle

Unité quatre : de Jim Crow à Huey Long, Sujet deux : Le populisme and l'inondation de 1927

Objectif de la séquence : Les élèves étudient les améliorations industrielles de la Louisiane du début du 20^e siècle et leur impact sur l'identité économique de la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence: 2 séances

Matériel : [Cartes montrant le développement progressif des chemins de fer américains - 1830 à 1950](#), [Guide de l'enseignant pour l'analyse des cartes de la 'Library of Congress'](#), [feuille de travail pour l'analyse des cartes](#), [1902 : Découverte du pétrole en Louisiane](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "A la fin du 19^e siècle, alors que les idéaux populistes gagnaient de la force en Louisiane, un changement économique majeur était en cours. Les lignes de chemin de fer se multipliaient en Louisiane, mettant fin à l'ère des bateaux à vapeur. Dans cette tâche, vous allez explorer les avantages et les inconvénients de ces nouvelles industries sur l'économie et l'environnement de la Louisiane."
2. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
3. Fournir aux élèves l'accès au document [Cartes montrant le développement progressif des chemins de fer américains - 1830 à 1950](#) du Central Pacific Railroad Photographic History Museum.
4. Demander aux élèves d'examiner les cartes de 1860, 1870, 1880, 1890 et 1950 en paires ou en petits groupes. Au besoin, fournir aux élèves des questions semblables aux questions d'observation du guide de l'enseignant [Guide de l'enseignant pour l'analyse des cartes de la 'Library of Congress'](#) ou de la feuille de travail sur [l'analyse des cartes](#) pour faciliter leur examen.
5. Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes oralement ou par écrit. Veiller à ce que les élèves utilisent des preuves tirées des cartes pour étayer leurs réponses.
 - a. Comment le développement des chemins de fer a-t-il profité économiquement aux habitants de la Louisiane ?
 - b. Comment les chemins de fer allaient-ils affecter l'industrie des bateaux à vapeur en Louisiane ?
6. Dire : " En 1902, le premier puits de pétrole de Louisiane a été installé à Jennings, en Louisiane. Peu après, l'industrie pétrolière et gazière allait commencer à dominer l'économie de la Louisiane. Cette industrie allait devenir l'un des plus grands facteurs de notre économie et de notre environnement."
7. Fournir aux élèves l'accès au document [1902 : Découverte du pétrole en Louisiane](#) du journal *The Times-Picayune*.
8. Demander aux élèves de lire et d'analyser l'article en groupes.
9. Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes oralement ou par écrit. S'assurer que les élèves utilisent des preuves citées dans l'article pour étayer leurs réponses. Si les réponses sont fournies par écrit, s'assurer que les élèves citent fidèlement le texte.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- a. Quels sont les avantages économiques de l'expansion de l'industrie pétrolière en Louisiane ?
 - b. Comment l'industrie pétrolière a-t-elle modifié l'environnement de la Louisiane ?
 - c. Décrivez les effets environnementaux de l'expansion de l'industrie pétrolière en Louisiane.
10. Mener une discussion sur la façon dont le chemin de fer et l'industrie pétrolière et gazière sont appelés à transformer la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Comment l'expansion des lignes de chemin de fer a-t-elle affecté l'industrie des bateaux à vapeur ?
 - b. Pourquoi les gens préfèrent-ils utiliser les chemins de fer plutôt que les bateaux à vapeur ?
 - c. Comment l'industrie du pétrole et du gaz a-t-elle amélioré l'économie de la Louisiane ?
 - d. Repensez à l'unité 1 sur la géographie de la Louisiane. Quels étaient les coûts environnementaux de l'industrie pétrolière et gazière en Louisiane ?
 - e. Décrivez les avantages et les inconvénients à avoir une industrie pétrolière et gazière en plein essor en Louisiane.
 - f. Comment les populistes verraient-ils les activités de l'industrie pétrolière et gazière en Louisiane ?

Grade 8 : Fiche pédagogique : L'inondation de 1927

Unité quatre : De Jim Crow à Huey Long, Sujet deux : Le populisme et l'inondation de 1927

Objectif de la séquence : Students research how the Flood of 1927 helped promote populist ideals in Louisiana and how the Flood of 1927 led to rise of the most famous Populist in Louisiana history.

Durée suggérée de la séquence : 2 séances

Matériel : [Carte de l'inondation du fleuve Mississippi de 1927](#), [Guide de l'enseignant pour l'analyse des cartes de la 'Library of Congress'](#), [feuille de travail pour l'analyse des cartes](#), [Grande inondation de 1927](#), tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#)), [Grande inondation de 1927 - Toutes les images](#)

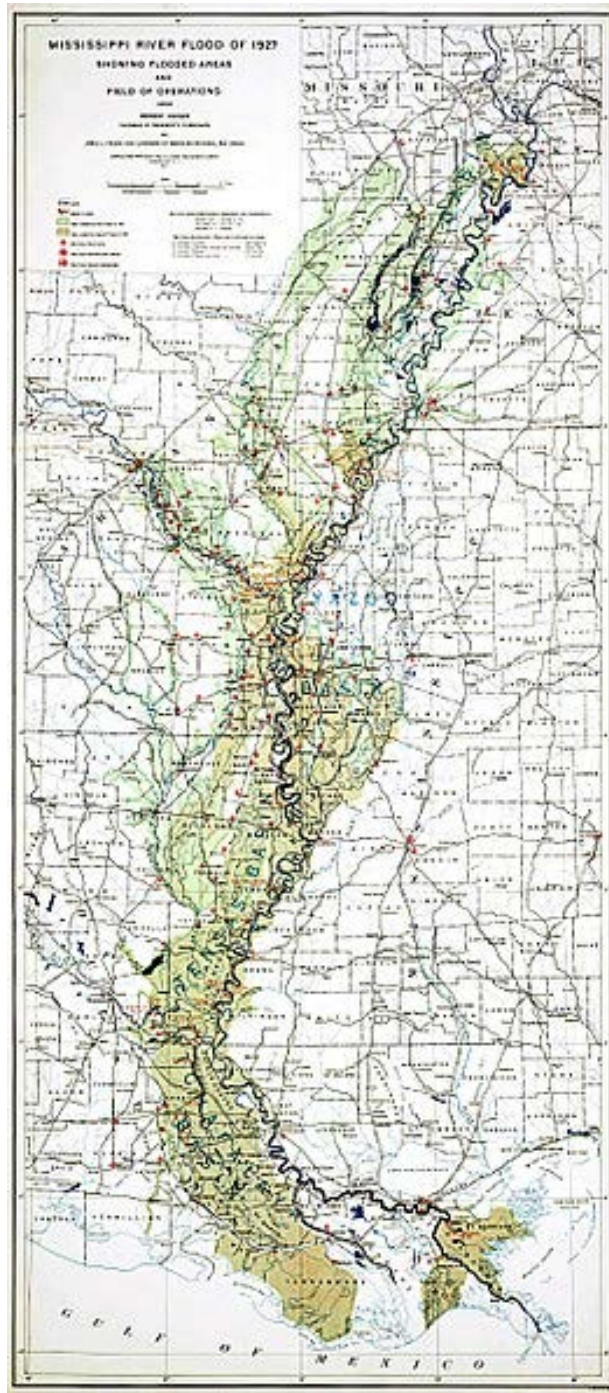
Déroulement de la séquence :

1. Dire : "En 1927, la pire inondation de l'histoire américaine s'est produite. Le fleuve Mississippi a inondé et déplacé plus de 900 000 personnes et il est resté en phase d'inondation pendant 153 jours. Cette inondation n'a pas seulement fait du tort à la Louisiane sur le plan économique, elle a aussi changé la Louisiane sur le plan politique."
2. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
3. Projeter et agrandir ou fournir aux élèves une copie de la carte [Carte de l'inondation du fleuve Mississippi de 1927](#).
4. Demander aux élèves d'examiner la carte en petits groupes. Au besoin, fournir aux élèves des questions semblables aux questions d'observation du guide de l'enseignant [Guide de l'enseignant pour l'analyse des cartes de la 'Library of Congress'](#) ou de la [feuille de travail sur l'analyse de la carte](#) pour faciliter leur examen.
5. Mener une brève discussion sur les emplacements des inondations et leur impact sur l'économie de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Quelles zones de la Louisiane sont inondées ?
 - b. Quelle branche économique de la Louisiane a été la plus touchée par l'inondation de 1927 ?
6. Donner aux élèves l'accès au document [Grande inondation de 1927](#) de Jim Bradshaw extrait de 64parishes.org et une copie du tableau de notes [split-page notes](#).
7. Demander aux élèves de lire le document en groupes. Pendant la lecture, leur demander de noter les principaux détails de l'inondation de 1927 sur leur [tableau de notes](#).
8. Donner aux élèves l'accès aux images suivantes : [Grande inondation de 1927 - Toutes les images](#).
9. Demander aux élèves d'examiner les photographies en petits groupes. Au besoin, fournir aux élèves des questions semblables aux questions d'observation du guide pédagogique [Guide de l'enseignant pour l'analyse des cartes de la 'Library of Congress'](#) pour les aider dans leur analyse.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

10. Mener une brève discussion sur l'impact culturel et économique de l'inondation de 1927. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Quel groupe de Louisianais est le plus touché par cette inondation ?
 - b. Quel groupe de Louisianais n'est pas affecté par cette inondation ?
 - c. Comment le gouvernement fédéral a-t-il aidé les citoyens de Louisiane ?
 - d. Expliquez le coût économique et environnemental de l'inondation de 1927.
11. Dire : " Réfléchissez à ce que vous avez appris sur le message populiste plus tôt dans cette unité ainsi qu'à l'impact de l'inondation de 1927 sur l'économie et les citoyens de Louisiane. "
12. Demander : "Comment l'inondation de 1927 a-t-elle été politisée ? Quel est l'héritage politique de l'inondation de 1927 ?"
13. Pour terminer la tâche, demander aux élèves de rédiger un discours pro-populiste expliquant comment le parti populiste pourrait aider les Louisianais touchés par l'inondation de 1927 et ses conséquences. Demandez aux élèves de partager leurs discours par deux, et à quelques élèves de lire leurs discours à la classe.

Carte de l'inondation du fleuve Mississippi en 1927



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/1927_LA_Flood_Map.jpg.

Tableau de notes

Mots clés/Citations	Notes
<p>Décrivez les conditions environnementales qui ont provoqué l'inondation de 1927.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Pourquoi le gouvernement de Louisiane a-t-il décidé de faire sauter les digues au sud de la Nouvelle-Orléans ? Comment les habitants du sud de la Nouvelle-Orléans ont-ils finalement réagi politiquement à cet événement ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Quel est l'héritage économique, culturel et politique de l'inondation de 1927 ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Tableau de notes (complété)

Mots clés/Citations	Notes
<p>Décrivez les conditions environnementales qui ont provoqué l'inondation de 1927.</p> <p>Pourquoi le gouvernement de Louisiane a-t-il décidé de faire sauter les digues au sud de la Nouvelle-Orléans ? Comment les habitants du sud de la Nouvelle-Orléans ont-ils finalement réagi politiquement à cet événement ?</p> <p>Quel est l'héritage économique, culturel et politique de l'inondation de 1927 ?</p>	<p><u>Pendant des mois, de fortes pluies se sont abattues sur tout l'intérieur de l'Amérique du Nord, ce qui a provoqué une lente montée du fleuve Mississippi, qui a atteint l'un de ses niveaux les plus élevés au printemps 1927.</u></p> <p><u>Par crainte que les digues du Mississippi ne se rompent juste au nord de la Nouvelle-Orléans et n'inondent complètement la ville, les politiciens de la Nouvelle-Orléans ont persuadé le gouverneur de Louisiane de faire sauter les digues au sud de la Nouvelle-Orléans pour alléger la pression sur les digues au nord de la Nouvelle-Orléans et empêcher que la ville ne soit inondée. Cet événement allait permettre aux Louisianais pauvres du sud de la Nouvelle-Orléans de se retourner contre l'élite politique de la Louisiane.</u></p> <p><u>L'inondation a causé plus de 400 millions de dollars de dégâts. Plusieurs milliers d'Afro-Américains, chassés de leurs terres agricoles à cause de l'inondation, ont quitté la Louisiane pour les villes du nord des États-Unis afin de trouver une vie économique meilleure. L'inondation a poussé de nombreux citoyens de Louisiane à commencer à rejeter l'élite démocrate de Louisiane. L'inondation a permis à un Démocrate populiste nommé Huey Long d'être élu gouverneur, ce qui allait changer radicalement la Louisiane sur le plan politique.</u></p>

Sujet trois : Huey Long (8.2.5, 8.2.7, 8.10.1, 8.10.2, 8.10.3, 8.10.4)

Connexions avec le contenu de l'unité : Les élèves étudient la montée de la notoriété de Huey Long en Louisiane, comparent le plan Share Our Wealth de Long au New Deal de Franklin Roosevelt, et enquêtent sur l'assassinat de Long et son influence en Louisiane afin de répondre à la question de l'unité : Quel est l'impact du populisme et du pouvoir sur l'identité d'un État ?

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Huey Long](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Pourquoi le message populiste de Huey Long a-t-il trouvé un écho auprès des citoyens de Louisiane ?
- Comment Huey Long a-t-il pu acquérir autant de pouvoir au sein du gouvernement de la Louisiane ?
- Pourquoi les Anti-Longs étaient-ils opposés au programme de Huey Long ?
- Comment la Grande Dépression a-t-elle influencé le plan Share Our Wealth de Huey Long et le New Deal de Franklin Roosevelt ?
- Quel est l'héritage de Huey Long en Louisiane ?

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

- Les élèves analysent le document [Extraits du discours de Huey Long "Every Man a King" \("Tout homme est roi"\)](#) à l'aide du document [SOAPStone](#). Ramasser les travaux pour les noter.
- Les élèves écrivent une réponse à la question suivante : Quel plan serait le plus susceptible d'aider les pauvres aux États-Unis ? Le plan Share Our Wealth de Long ou le New Deal de Roosevelt ? Mettez en contraste les deux plans, puis développez et soutenez une argumentation sur celui qui serait le plus efficace. Utilisez les preuves de l'activité et votre connaissance des études sociales pour développer et soutenir votre argumentation. Noter la réponse écrite en utilisant la grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" [examen LEAP en Sciences Sociales](#). Remarque : personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette note. Utiliser la partie "Problématique" de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée ([Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : W.8.2a-e, W.5.4, W.8.5, WHST.8.6, WHST.8.10)
- Les élèves complètent la série d'évaluations sur [l'héritage politique de Huey Long](#).

Grade 8 : Fiche pédagogique : Huey Long

Unité quatre : De Jim Crow à Huey Long, Sujet trois : Huey Long

Objectif de la séquence : Les élèves étudient l'ascension de Huey Long vers la célébrité en Louisiane. Ils comparent le plan "Share Our Wealth" de Long au New Deal de Franklin Roosevelt. Ils abordent ensuite l'assassinat de Long et l'héritage qu'il a laissé à la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Matériel : [Huey P. Long Jr.](#), [la Grande Dépression](#), tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#)), [Caricature politique du programme de manuels scolaires de Huey Long](#), [Carte postale du bâtiment du Capitole de l'État de Louisiane et du pont Huey P. Long](#), [Huey Long partage notre discours sur la richesse](#), [Aperçu du plan "Share Our Wealth" \("Partage de notre richesse"\) de Huey Long](#), [Aperçu du New Deal](#), [Extraits du discours de Huey Long "Every Man a King" \("Tout homme est roi"\)](#), SOAPStone ([vierge](#) and [complété](#)), Diagramme de Venn ([vierge](#) and [complété](#)), [série d'évaluations sur l'héritage politique de Huey Long](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans les dernières activités, vous avez examiné la montée du populisme en Louisiane et la façon dont l'inondation de 1927 a changé la politique de la Louisiane. Dans cette activité, vous allez examiner les effets immédiats des changements politiques causés par l'inondation de 1927 et enquêter sur le candidat populiste le plus populaire de l'histoire de la Louisiane. Ce démocrate populiste est également l'un des politiciens louisianais les plus controversés de tous les temps : Huey Long."
2. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
3. Fournir aux élèves l'accès au document [Huey P. Long Jr.](#) de Edward F. Haas, extrait de 64Parishes.org.
4. Demander aux élèves de lire le texte en groupes. Demander aux groupes de répondre par écrit aux questions suivantes :
 - a. Décrivez le mandat de Huey Long en tant que gouverneur.
 - b. Pourquoi Huey Long a été candidat au Sénat américain en 1930 ?
 - c. En quoi consistait le plan "Share Our Wealth" de Huey Long ?
 - d. Décrivez l'assassinat de Huey Long.
5. Dire : "Huey Long est arrivé au pouvoir en Louisiane au début de la Grande Dépression. La Grande Dépression était une période pendant laquelle l'Amérique était en proie à une grave récession économique. Huey Long voulait aider les citoyens de Louisiane qui souffraient de la dépression en améliorant les infrastructures de la Louisiane, notamment les routes, les ponts et, en réponse aux inondations de 1927, les digues. Ces projets de construction dans toute la Louisiane offraient des emplois à ceux qui luttait pendant la dépression."
6. Donner aux élèves l'accès au document [la Grande Dépression](#) de Matthew Reonas sur le site 64parishes.org et leur fournir une copie du [tableau de notes](#).
7. Demander aux élèves de lire "Depression-Era Louisiana" en groupes. Pendant la lecture du texte, leur demander de noter les détails clés de la Grande Dépression en Louisiane sur leur [tableau de notes](#).

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

8. Dire : "Huey Long se présentait comme un populiste qui voulait aider les pauvres de Louisiane. Il a fait en sorte que tous les écoliers de Louisiane reçoivent des manuels scolaires gratuits, car avant cette période, les écoliers devaient acheter leurs propres manuels. Huey a fait en sorte que des routes, des ponts et des digues soient construits dans toute la Louisiane."
9. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
10. Fournir aux élèves une copie du document [Caricature politique du programme de manuels scolaires de Huey Long](#).
11. Leur demander d'examiner la caricature politique en petits groupes. Au besoin, fournir aux élèves des questions semblables aux questions d'observation du guide pédagogique [Guide de l'enseignant sur l'analyse des caricatures politiques de la Bibliothèque du Congrès](#) pour les aider dans leur analyse. Vous pouvez également leur fournir les questions suivantes :
 - a. Comment le gouverneur Long est-il dépeint dans cette caricature politique ? Appuyez votre opinion sur des éléments de preuve tirés de la caricature.
 - b. Comment le caricaturiste voit-il Huey Long ? Justifiez votre opinion par des preuves tirées de la caricature.
 - c. Que dit cette caricature à propos de la situation économique de la Louisiane ?
12. Remettre aux élèves une copie de la carte postale [Carte postale du bâtiment du Capitole de l'État de Louisiane et du pont Huey P. Long](#).
13. Demander aux élèves d'analyser la carte postale en groupes. Pendant que chaque groupe analyse la carte postale, leur demander de se concentrer sur la réponse aux questions suivantes :
 - a. Comment cette carte postale dépeint-elle Huey Long ? Justifiez votre opinion en vous appuyant sur des preuves tirées de la carte postale.
 - b. Comment cette carte postale illustre-t-elle les idéaux populistes de Huey Long ? Justifiez votre opinion par des preuves tirées de la carte postale.
14. Dire : "Lorsque Huey Long a pris le pouvoir en Louisiane, de nombreux citoyens louisianais étaient en désaccord avec sa politique ou sa mainmise sur le gouvernement de la Louisiane. Ce groupe de personnes était appelé les Anti-Longs. Malgré ses nombreuses critiques, Huey Long a été élu au Sénat des États-Unis en 1930 et a prêté serment en 1932 après avoir terminé son mandat de gouverneur de la Louisiane. Huey Long aspirait à devenir président des États-Unis. Il a dévoilé son plan "Share Our Wealth" pour aider le pays à sortir de la Grande Dépression. Huey Long était connu pour ses talents d'orateur flamboyant. Après avoir présenté son plan Share Our Wealth, il a commencé à faire des discours pour soutenir ce nouveau plan."
15. Regarder [Huey Long partage notre discours sur la richesse](#) en classe.
16. Mener une brève discussion sur le discours de Huey Long. Questions possibles :
 - a. Décrivez le comportement de Huey Long pendant son discours. Pourquoi donnait-il un discours de cette façon ?
 - b. Expliquez ce que Huey Long pensait des personnes les plus riches d'Amérique. Que croyait-il que celles-ci devaient faire pour aider les pauvres ?
 - c. Décrivez comment les pauvres allaient être aidés dans le cadre du programme "Partage des richesses".
 - d. À votre avis, quels groupes d'Américains s'opposaient ou soutenaient le plan Share Our Wealth.

17. Remettre aux élèves une copie du document [Extraits du discours de Huey Long "Every Man a King" \("Tout homme est roi"\)](#) et du tableau [SOAPSTone](#).
18. Demander aux élèves de lire le discours de Huey Long de façon indépendante, puis d'analyser le but et le ton du discours de Long à l'aide du tableau [SOAPSTone](#).
19. Dire : "Le plan Share Our Wealth de Huey était en contradiction avec le plan de son collègue démocrate et président des États-Unis Franklin Roosevelt conçu pour sortir de la Grande Dépression, qu'il appelait le New Deal. Le plan Share Our Wealth de Huey Long visait à taxer les très riches des États-Unis à des taux très élevés et à utiliser cet argent pour aider les pauvres d'Amérique."
20. Fournir aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [Aperçu du plan "Share Our Wealth" \("Partage de notre richesse"\) de Huey Long](#)
 - b. [Aperçu du New Deal](#) extrait de l' *Encyclopedia Britannica*.
21. Demander aux élèves de rédiger une réponse à la question suivante : Quel plan serait le plus susceptible d'aider les pauvres américains ? Le plan Share Our Wealth de Long ou le New Deal de Roosevelt ? Comparez et opposez les deux plans, puis développez et soutenez une argumentation à propos de celui qui serait le plus efficace. Utilisez les preuves de ce travail et votre connaissance des études sociales pour développer et soutenir votre affirmation.
22. Remettre aux élèves une copie du [Diagramme de Venn](#) qu'ils utiliseront pendant la phase de pré-écriture et la grille d'évaluation [examen LEAP en Sciences Sociales](#) à laquelle ils pourront se référer au cours de leur rédaction.
23. Dire : "Le 10 septembre 1935, à l'apogée de son influence en Louisiane, Huey Long a été assassiné par le Dr Carl Weiss, un ennemi politique, dans le nouveau capitol de l'État dont Huey Long a supervisé la construction. Malgré sa mort, l'héritage de Huey Long a perduré en Louisiane. Vous explorerez cet héritage dans la dernière partie de ce travail."
24. Demander aux élèves de compléter l'ensemble des tâches [série d'évaluations sur l'héritage politique de Huey Long](#).

Tableau de notes (complété)

Mots clés/Citations	Notes
<p>Décrivez la vie en Louisiane pendant la Grande Dépression.</p> <p>Comment Huey Long a-t-il aidé les habitants de la Louisiane pendant la Grande Dépression ?</p>	<p><u>La vie dans les zones rurales de Louisiane était déjà très difficile avant la Grande Dépression, la plupart des petits agriculteurs vivant dans la pauvreté. Cependant, pendant la Grande Dépression, le prix des récoltes a chuté, plongeant certains d'entre eux dans une pauvreté extrême, et de nombreuses familles ont perdu leur ferme à la suite de saisies. La Nouvelle-Orléans était le plus grand centre industriel du Sud et pendant la Grande Dépression, la production a rapidement baissé et des dizaines de milliers de citoyens de la Nouvelle-Orléans se sont retrouvés au chômage.</u></p> <p><u>En tant que gouverneur, Huey Long a demandé au corps législatif d'investir de l'argent dans les infrastructures de la Louisiane, ce qui a permis de créer des emplois et de développer l'industrie en Louisiane.</u></p>

Caricature politique du programme de manuels scolaires de Huey Long

Une caricature du journal *Louisiana Progress* de Huey Long montre comment les enfants étaient renvoyés chez eux s'ils n'avaient pas les manuels scolaires requis.

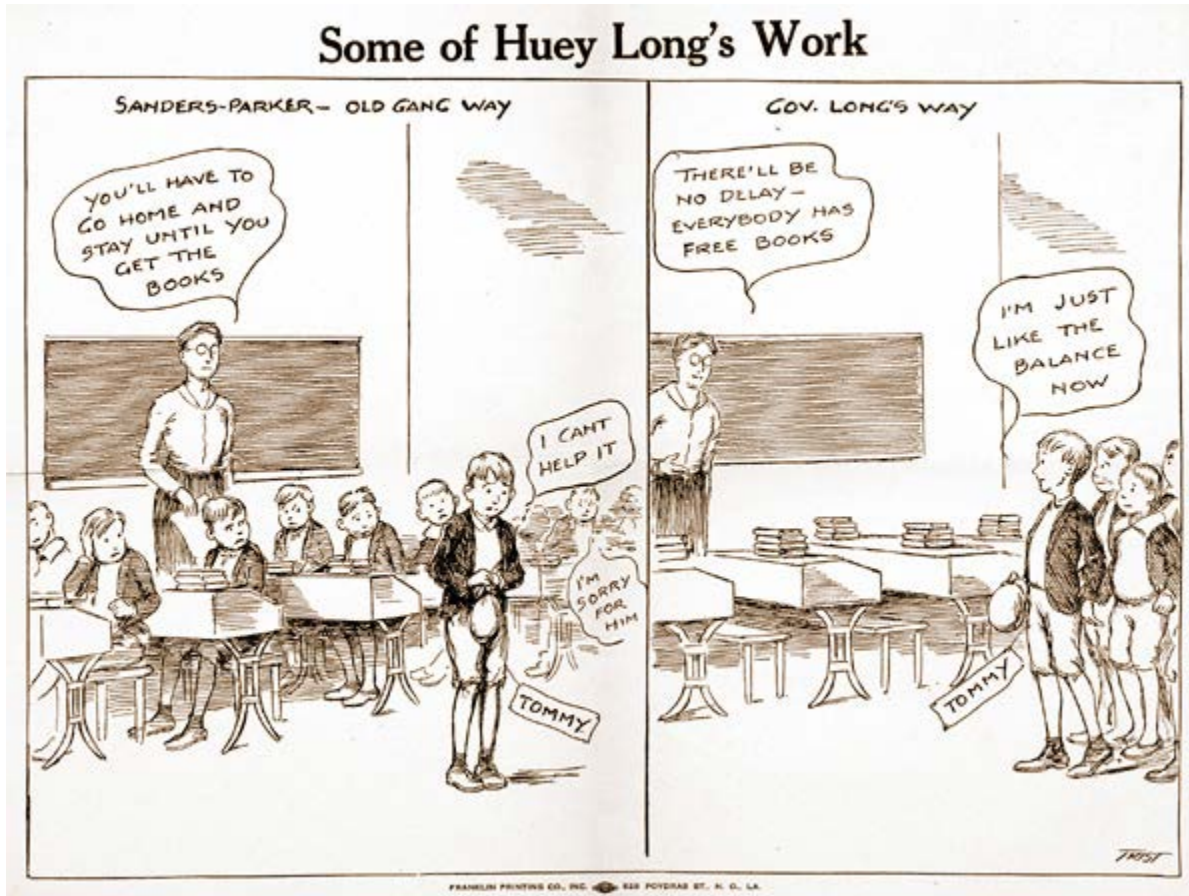
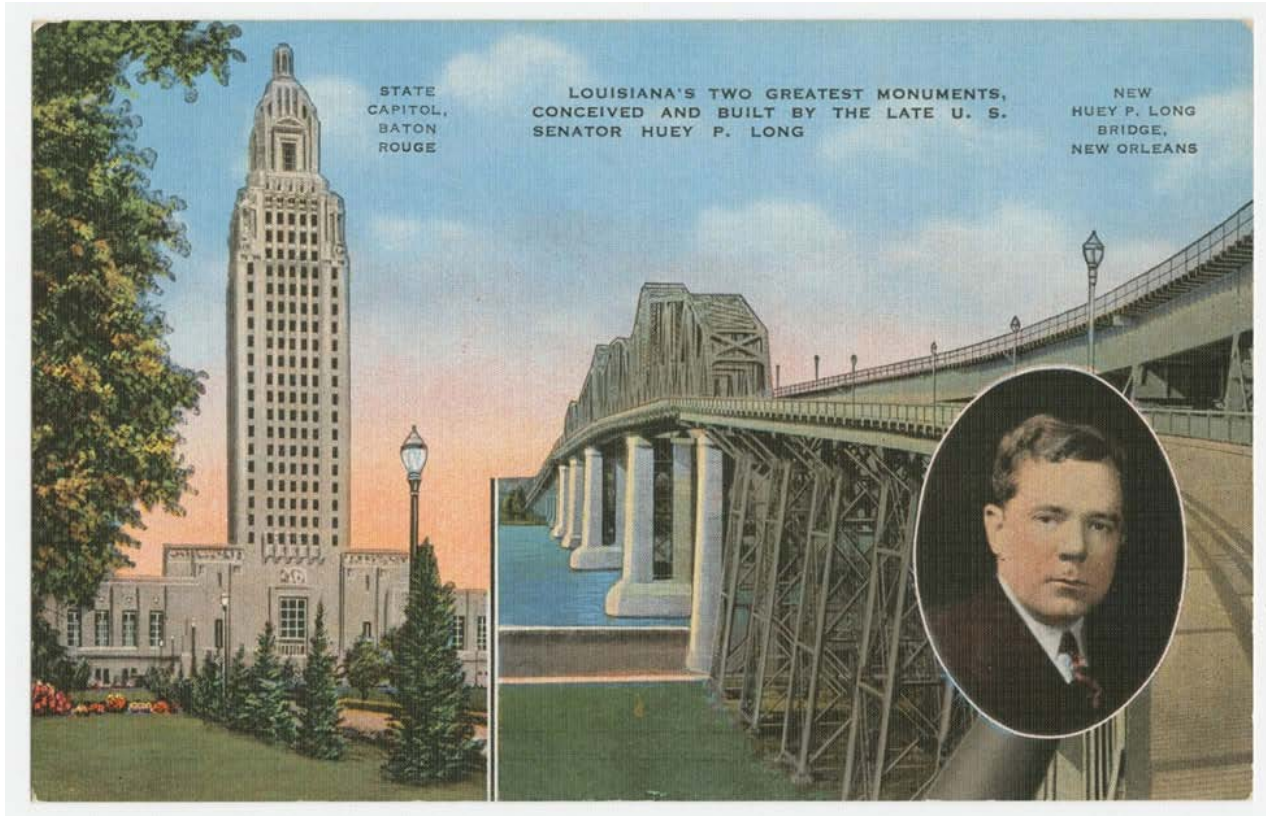


Image disponible en ligne à : <http://www.hueylong.com/programs/education.php>

Carte postale du bâtiment du Capitole de l'État de Louisiane et du pont Huey P. Long



Carte postale du Capitole de l'État de Louisiane et du pont Huey P. Long ; Milwaukee, WI : E. C. Kropp, [1936] ; The Historic New Orleans Collection, 86-2186-RL. Disponible en ligne à l'adresse : <http://hnoc.minisisinc.com/thnoc/catalog/2/3049>

Extraits du discours de Huey Long "Every Man a King" ("Tout homme est roi")

Ce n'est pas la difficulté du problème que nous avons, c'est le fait que les riches de ce pays - et par riches, j'entends les super riches - ne nous permettent pas de résoudre les problèmes ou plutôt le seul petit problème qui nous afflige, parce que pour guérir tous nos maux, il est nécessaire de réduire les grandes fortunes, de disperser la richesse et de la partager entre tous.

Est-ce le droit à la vie, mes amis, quand les jeunes enfants de ce pays sont élevés dans une sphère qui est plus possédée par 12 hommes que par 120 millions de personnes ?

Mais l'Écriture dit, mesdames et messieurs, qu'aucun pays ne peut survivre, ou que pour qu'un pays survive, il est nécessaire que les richesses soient dispersées parmi le peuple, que rien ne soit détenu en permanence par une seule personne, et que cinquante ans semble être l'année du jubilé où tous les biens seront dispersés et retournés aux sources d'où ils proviennent, et tous les sept ans, les dettes devraient être remises.

Ainsi, nous avons en Amérique aujourd'hui, mes amis, une condition par laquelle une dizaine d'hommes dominant les moyens d'activité dans au moins 85% des activités que vous possédez. Soit ils possèdent directement tout, soit ils ont une sorte d'hypothèque sur tout, à l'exception d'un très petit pourcentage. Ils possèdent les banques, les aciéries, les chemins de fer, les obligations, les hypothèques, les magasins, et ils ont enchaîné le pays d'un bout à l'autre jusqu'à ce qu'il n'y ait plus aucune sorte de commerce dans lequel un petit indépendant pourrait se lancer aujourd'hui et gagner sa vie, et il n'y a aucune sorte d'entreprise dans laquelle un homme indépendant peut se lancer et gagner de l'argent pour acheter une automobile ; et ils ont finalement et graduellement et régulièrement éliminé tout le monde des domaines dans lesquels il est possible de gagner sa vie, et ils ont encore assez peu de bon sens pour penser qu'ils devraient être en mesure d'en obtenir plus d'affaires de toute façon.

Il est nécessaire de sauver le gouvernement du pays, mais il est encore plus nécessaire de sauver le peuple d'Amérique. Maintenant, nous avons organisé une société, et nous l'appelons "Share Our Wealth Society", une société avec la devise "chaque homme est un roi". Chaque homme est un roi, pour qu'il n'y ait pas d'homme ou de femme qui n'ait pas les nécessités de la vie, qui ne serait pas dépendant des caprices et des arguments autoritaires des martyrs de la finance pour vivre. Que proposons-nous par cette société ? Nous proposons de limiter la richesse des grands hommes du pays. . . . Nous ne proposons pas de la diviser équitablement. Nous ne proposons pas une division de la richesse, mais nous proposons de limiter la pauvreté que nous permettrons de faire subir à quelque famille que ce soit. Nous ne dirons pas que nous allons essayer de garantir une quelconque égalité, ou 15 000 dollars aux familles. Non ; mais nous disons qu'un tiers de la moyenne est assez bas pour une seule famille, qu'il devrait y avoir une garantie d'une richesse familiale d'environ 5 000 \$; suffisante pour une maison, une automobile, une radio, et les commodités ordinaires, et l'opportunité d'éduquer leurs enfants. . . . Nous devons limiter les fortunes. Notre plan actuel est que nous ne permettrons pas à un seul homme de posséder plus de 50 millions de dollars. . . . Une autre chose que nous proposons est une pension de vieillesse de 30\$ par mois pour tous ceux qui ont 60 ans.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Nous allons limiter les heures de travail. Il n'est pas nécessaire d'avoir une surproduction. Je pense que tout ce que vous avez à faire, Mesdames et Messieurs, c'est de limiter les heures de travail de façon à ce que les gens ne travaillent que le temps nécessaire pour produire suffisamment afin que tous les gens aient ce dont ils ont besoin.

Nous n'aurons aucun mal à nous occuper de la situation agricole. Tout ce que vous avez à faire est d'équilibrer votre production et votre consommation. Vous devez simplement abandonner une culture particulière que vous avez en surplus, et tout ce que vous avez à faire est de stocker le surplus pour l'année suivante, et le gouvernement s'en chargera.

Réunissez-vous dans votre communauté ce soir ou demain et organisez l'une de nos sociétés de partage des richesses. Si vous ne la comprenez pas, écrivez-moi et laissez-moi vous envoyer le programme ; laissez-moi vous en donner une démonstration. Nous avons un petit badge que certains de nos amis ont conçu, avec notre message sur le pourtour du badge et, au centre "Chaque homme est un roi". . . .

Les sociétés de partage des richesses sont maintenant en cours d'organisation, et les gens ont le pouvoir de se libérer de cette terrible situation.

Prononcé lors d'une allocution radiophonique nationale le 23 février 1934 ; reproduit de Robert C. Byrd, *Classic Speeches, 1830-1993*, vol. 3 de *The Senate, 1789-1989* (1994). Disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://www.hnoc.org/sites/default/files/lesson_plans/LessonPlan_HueyPLong.pdf

SOAPStone (complété)

Au fil de votre lecture, recherchez ces détails...		Comment le savez-vous ? Citez des preuves spécifiques tirées du texte.
S	<p>Qui est le Speaker ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pouvez-vous dire ou que savez-vous sur l'orateur qui vous aide à comprendre le point de vue exprimé ? 	<p>L'orateur est Huey Long. L'orateur essaie de promouvoir son plan Share Our Wealth pour aider les Américains pauvres. Les éléments du texte qui corroborent son point de vue sont les suivants : "Les sociétés Share Our Wealth sont maintenant en cours d'organisation, et les gens ont le pouvoir de se libérer de cette terrible situation."</p>
O	<p>Quelle est l'Occasion ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le lieu et l'époque du texte ? Qu'est-ce qui a motivé la rédaction de ce texte ? Identifiez le contexte du texte. 	<p>Ce discours a été prononcé en 1934, pendant la Grande Dépression en Amérique. Le discours a été écrit pour promouvoir le plan de Huey Long pour aider les pauvres. Les éléments du texte qui corroborent la cause du discours sont les suivants : "Non ; mais nous disons qu'un tiers de la moyenne est assez bas pour une seule famille, qu'il devrait y avoir une garantie de richesse familiale d'environ 5 000 \$; suffisante pour une maison, une automobile, une radio, et les commodités ordinaires, et la possibilité d'éduquer leurs enfants."</p>
A	<p>Qui est l'Audience ?</p> <p>A qui ce texte s'adresse-t-il ? L'auteur précise-t-il un public ? Que suppose l'auteur à propos du public visé ?</p>	<p>Huey Long s'adresse à l'Américain moyen et l'encourage à soutenir son plan d'action. On le voit lorsque Huey dit : "Réunissez-vous dans votre communauté ce soir ou demain et organisez l'une de nos sociétés de partage des richesses."</p>
P	<p>Quel est le Propos ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que voulait l'auteur que le public pense ou fasse à la suite de la lecture de ce texte ? Pourquoi l'auteur l'a-t-il écrit ? • Quel est le message ? Comment l'orateur transmet-il ce message ? 	<p>L'auteur veut encourager davantage d'Américains à soutenir le plan Share Our Wealth. Cela se voit lorsque Huey dit "Les sociétés de Partage des richesses sont maintenant en cours d'organisation, et les gens ont le pouvoir de se libérer de cette terrible situation." Le message du discours est que quelques rares individus très riches contrôlent l'économie de l'Amérique. On peut le constater lorsque Huey dit "Ainsi, nous avons en Amérique aujourd'hui, mes amis, une condition par laquelle une dizaine d'hommes dominent les moyens d'activité dans au moins 85 pour cent des activités que vous possédez."</p>
S	<p>Quel est le Sujet ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont le sujet, le contenu et les idées du texte ? • Comment l'auteur présente-t-il le sujet ? L'introduit-il immédiatement ou devez-vous, en tant que lecteur, faire une déduction ? 	<p>Le sujet du discours est de promouvoir le plan Share Our Wealth de Huey Long en fournissant des exemples de la façon dont les super riches contrôlent les affaires économiques de l'Amérique et que le commun des mortels devrait avoir plus d'opportunités économiques. Ce message apparaît dans le discours lorsque Huey dit "nous proposons de limiter la pauvreté que nous permettrons de faire subir quelque famille que ce soit."</p> <p>L'auteur explique en détail le sujet de son discours. Le lecteur n'a pas à faire d'inférence.</p>

TO NE	Quel est le Ton ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'attitude de l'auteur sur le sujet ? L'auteur est-il émotif ? Objectif ? En colère ? Comment liriez-vous le passage à haute voix si vous étiez l'auteur ? • Quels détails " racontent " les sentiments de l'auteur sur le sujet ? Quels mots, phrases, images, exemples, etc. révèlent le ton ? 	<p>L'auteur est très passionné par son sujet. Si je lisais le passage à haute voix comme Huey Long lui-même l'a fait, je devrais exprimer ma véritable préoccupation pour les pauvres d'Amérique. Sa passion pour le sujet est évidente lorsqu'il dit "Mais l'Écriture dit, mesdames et messieurs, qu'aucun pays ne peut survivre, ou que pour qu'un pays survive, il est nécessaire que nous gardions la richesse dispersée parmi le peuple, que rien ne soit détenu en permanence par une seule personne."</p>
------------------	-----------------------------	--	--

Aperçu du plan "Share Our Wealth" ("Partage de notre richesse") de Huey Long

Voici toute la teneur et la substance du plan de partage de la richesse :

1. Chaque famille recevra du gouvernement une indemnité de logement, libre de toute dette, qui ne sera pas inférieure au tiers de la richesse familiale moyenne du pays, ce qui signifie, au minimum, que chaque famille aura un confort de vie raisonnable d'une valeur de 5 000 à 6 000 dollars. Personne ne doit avoir une fortune supérieure à 100 à 300 fois la fortune familiale moyenne, ce qui signifie que la limite des fortunes se situe entre 1 500 000 et 5 000 000 \$, avec des impôts annuels sur le capital prélevés sur tout ce qui dépasse 1 000 000 \$.
2. Le revenu annuel de chaque famille ne sera pas inférieur à un tiers du revenu familial moyen, ce qui signifie que, selon les estimations des statisticiens du gouvernement des États-Unis et de Wall Street, le revenu annuel d'aucune famille ne sera inférieur à 2 000 à 2 500 dollars. Aucune personne ne sera autorisée à percevoir un revenu annuel supérieur à 100 à 300 fois le revenu familial moyen, ce qui signifie que personne ne sera autorisé à gagner plus de 600 000 à 1 800 000 dollars par an, le tout étant soumis aux lois actuelles en matière d'impôt sur le revenu.
3. Limitation ou réglementation des heures de travail de manière à éviter la surproduction ; les machines les plus modernes et les plus efficaces seraient favorisées, afin de produire autant que possible pour répondre à toutes les attentes de la population, mais aussi pour laisser le maximum de temps aux travailleurs pour les loisirs, la commodité, l'éducation et le luxe de la vie.
4. Une pension de vieillesse pour les personnes de plus de 60 ans.
5. Équilibrer la production agricole par rapport à ce qui peut être consommé selon les lois de Dieu, ce qui implique la conservation et le stockage des produits excédentaires qui seront payés et détenus par le gouvernement pour les cas d'urgence où ils seront nécessaires. Veuillez garder à l'esprit, cependant, que lorsque le peuple d'Amérique a eu de l'argent pour acheter les choses dont il avait besoin, nous n'avons jamais eu de surplus d'aucune denrée. Ce plan de Dieu n'appelle pas à la destruction de tout ce qui est élevé pour être mangé ou porté, ni à la destruction en gros des porcs, du bétail ou du lait.
6. Payer aux vétérans de nos guerres ce que nous leur devons et prendre soin de leurs invalides.
7. L'éducation et la formation de tous les enfants doivent offrir des chances égales dans toutes les écoles, collèges, universités et autres institutions de formation aux professions et vocations de la vie ; elles doivent être réglementées en fonction de la capacité des enfants à apprendre, et non de la capacité des parents à en payer le coût. La formation au travail de la vie doit être aussi universelle et complète pour toutes les couches de la société que l'a été la formation aux arts de la mort.
8. L'augmentation des revenus et des taxes pour le soutien de ce programme doit provenir de la réduction des fortunes élevées du sommet, ainsi que pour le soutien des travaux publics, afin de donner de l'emploi chaque fois qu'il y a un ralentissement nécessaire dans l'entreprise privée.

Sénateur Huey P. Long, déclaration du mouvement Share Our Wealth, 23 mai 1935. Dans Congressional Record, 74e Congrès, 1re session, vol. 79, 8040-43.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Diagramme de Venn de “Share Our Wealth”(“Partage de notre richesse”)
et du “New Deal”(“Nouvelle donne”)

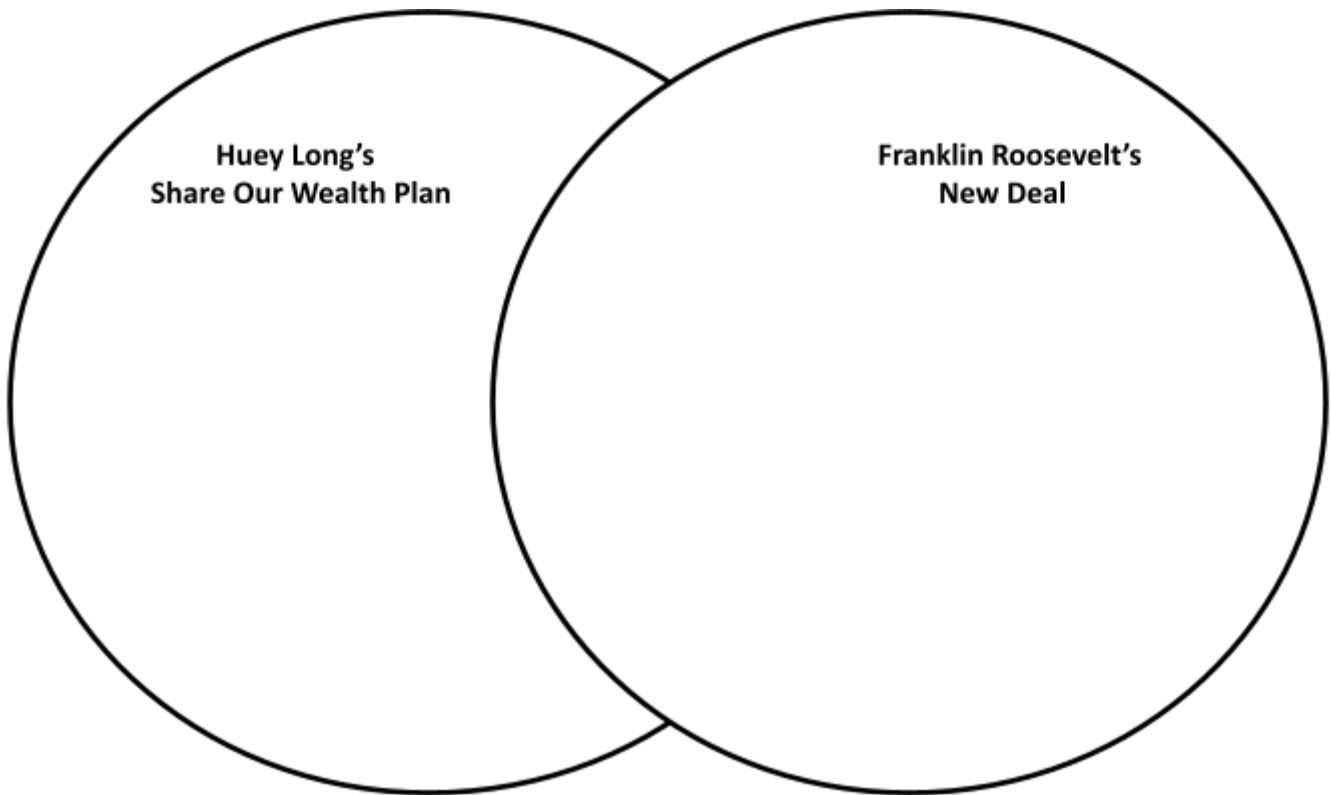
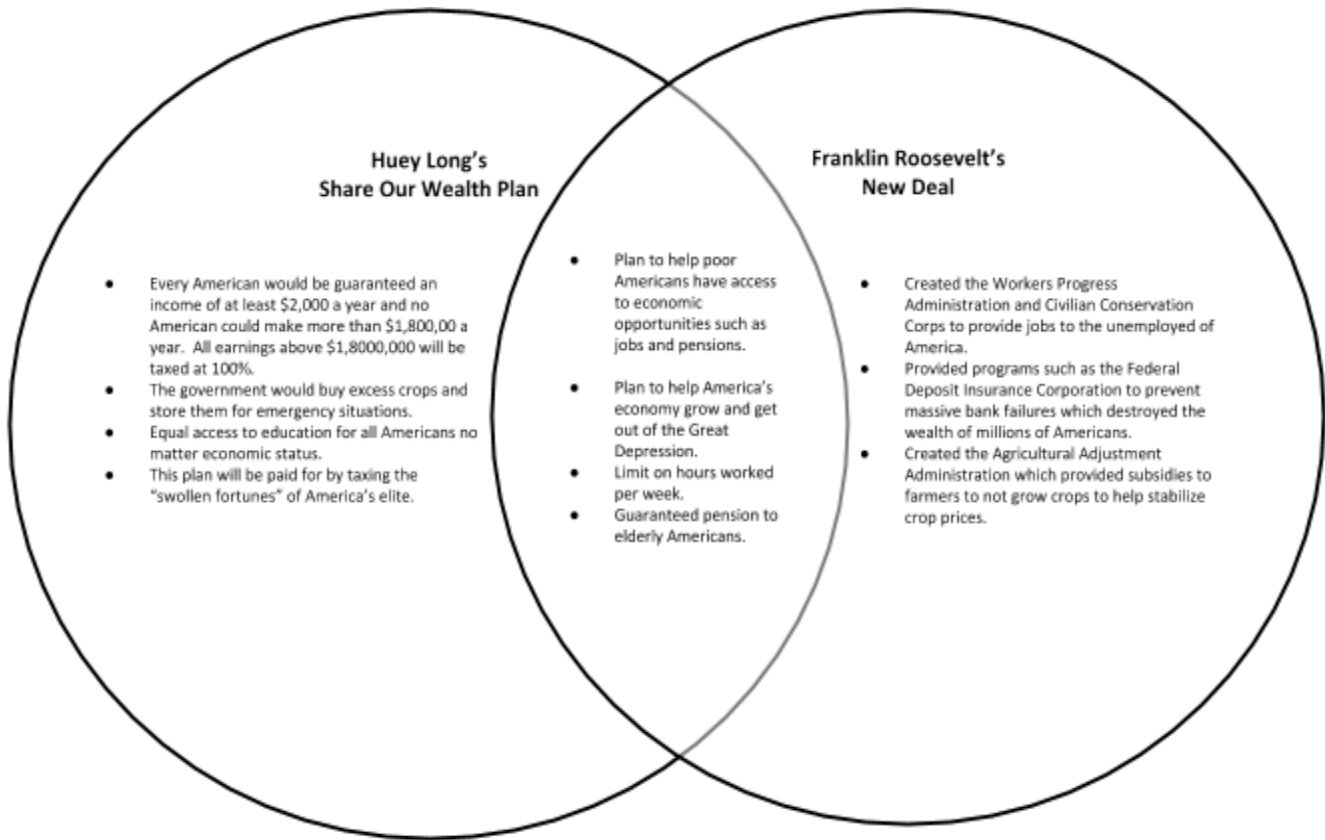


Diagramme de Venn de “Share Our Wealth” et du “New Deal” (complété)



Le plan “Share our Wealth” de H. Long

- Chaque Américain se verrait garantir un revenu d'au moins 2 000 dollars par an et aucun Américain ne pourrait gagner plus de 1 800 000 dollars par an. Tous les revenus supérieurs à 1 800 000 dollars seront imposés à 100 %.
- Le gouvernement achèterait les récoltes excédentaires et les stockerait pour les situations d'urgence.
- L'égalité d'accès à l'éducation pour tous les Américains, quel que soit leur statut économique.
- Ce plan sera financé en taxant les "fortunes gonflées" de l'élite américaine.

- Un plan visant à aider les Américains pauvres à avoir accès à des opportunités économiques telles que des emplois et des pensions.
- Un plan pour aider l'économie américaine à croître et à sortir de la Grande Dépression.
- Limitation des heures travaillées par semaine.
- Une pension garantie aux Américains âgés.

Le “New Deal” de Roosevelt

- A créé une administration pour le progrès des travailleurs (Workers Progress Administration) et un corps de conservation civil (Civilian Conservation Corps) afin de fournir du travail aux sans-emploi d'Amérique.
- Il a mis en place des programmes tels que la Société fédérale d'assurance des dépôts (Federal Deposit Insurance Corporation) pour éviter les faillites bancaires massives détruit la richesse de millions d'Américains. A créé l'administration de régularisation (Agricultural Adjustment Administration) qui accordait des subventions aux agriculteurs pour qu'ils ne produisent pas de cultures afin d'aider à stabiliser les prix des récoltes.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Évaluation de l'unité quatre

Objectif de la séquence : Les élèves s'engagent dans le jeu-débat dit des [chaises philosophiques](#) pour répondre aux questions :

- Le mandat de Huey Long en tant que personnage politique de premier plan en Louisiane a été un événement positif dans l'histoire de cet État. Êtes-vous d'accord ou non ?
- Le populisme et le pouvoir ont eu un impact positif sur l'identité de la Louisiane. Êtes-vous d'accord ou non ?

Durée suggérée de la séquence : 3 séances

Instructions pour les élèves : Participez au jeu-débat dit des “chaises philosophiques” pour répondre aux questions :

- Le mandat de Huey Long en tant que personnage politique de premier plan en Louisiane a été un événement positif dans l'histoire de cet État. Êtes-vous d'accord ou non ?
- Quel a été l'impact du populisme et du pouvoir sur l'identité de l'État ?

Ressources :

- Notes et documents de l'unité 4
- [Amorces de phrases pour la discussion](#)
- [Tableau d'observation de la discussion](#)

Notes pour l'enseignant : En réalisant cette tâche, les élèves répondent aux attentes en sciences sociales GLEs 8.1.1, 8.2.5, 8.2.7. Ils répondent également aux attentes en anglais [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : SL.8.1a-d, SL.8.4, SL.8.6.

Pour en savoir plus sur la façon de mener un débat des chaises philosophiques, accédez à la page [chaises philosophiques débat d'une page](#).

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 cinq

Objectif de la séquence : Les élèves explorent les changements sociaux et politiques survenus en Louisiane pendant la Seconde Guerre mondiale ainsi que la lutte sociale et politique des Afro-Américains en Louisiane à l'époque du mouvement des droits civiques, afin de comprendre l'impact de ces changements sur l'identité de la Louisiane. Les élèves examineront également de plus près les différents niveaux de gouvernement et leur impact sur la population louisianaise.

Durée suggérée de la séquence : 6 semaines

Grade 8 : Contenu	
La Seconde Guerre mondiale et le mouvement des droits civiques	Comment les changements économiques, sociaux et politiques du XXe redéfinissent-ils l'identité d'un État?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [La Seconde Guerre mondiale](#) (8.2.5, 8.2.8, 8.7.1, 8.7.2, 8.8.2, 8.9.2, 8.9.3, 8.10.1, 8.10.2, 8.10.3)
2. [Le mouvement des droits civiques](#) (8.2.5, 8.2.9, 8.6.1, 8.6.2, 8.6.3, 8.8.1, 8.9.2)

Évaluation de l'unité 5: Les élèves développent une réponse argumentée et organisée pour répondre à la problématique de l'unité : Comment les changements économiques, sociaux et politiques du XXe redéfinissent-ils l'identité d'un État ?

<p>Unité cinq : La Seconde Guerre mondiale et le mouvement des droits civiques.</p>	<p>Sujet 1 : La Seconde Guerre mondiale Sujet 2 : Le mouvement des droits civiques</p>
<p>Connexions clés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les politiques étrangères et nationales des États-Unis ont influencé le développement social, politique et économique de la Louisiane. • Les mouvements sociaux et de réforme ont contribué aux changements sociaux, politiques et économiques en Louisiane. 	
<p>Compétences de fin de grade (GLEs)</p>	<p>Contenu et concepts essentiels</p>
<p>8.2.5 Analyser les causes et conséquences des principaux événements et évaluer leur impact sur la croissance et le développement de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des effets des programmes promulgués par les leaders pro-Long et anti-Long dans les années 1940, 1950 et 1960 (poursuite des programmes promus par Huey Long, fonction publique, impôts, lois sur les élections et le vote). <p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter des causes de la Seconde Guerre mondiale, des raisons de l'engagement des États-Unis dans la guerre et des conséquences du conflit sur la Louisiane et ses habitants.. <p>La période du mouvement des droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les objectifs et les motivations du mouvement des droits civiques et expliquer la relation entre le mouvement national des droits civiques et le mouvement des droits civiques en Louisiane. • Décrire les révisions apportées à la Constitution de la Louisiane en 1974, et expliquer les causes et conséquences de ces révisions (projet de loi/déclaration des droits, réorganisation du gouvernement de l'État). • Analyser comment les événements nationaux et étatiques durant cette période, y compris les amendements à la Constitution des États-Unis et les décisions de la Cour suprême des États-Unis, ont impacté la Louisiane et conduit à des changements dans la Constitution de la Louisiane.
<p>8.2.8 Étudier et décrire l'impact de la Seconde Guerre mondiale sur les systèmes sociaux, politiques et économiques</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le rôle et l'importance de la Louisiane dans l'effort de guerre pendant la Seconde Guerre mondiale (sites/camps d'entraînement, bases aériennes, production). • Expliquer comment les exercices d'entraînement militaire et les

<p>de la Louisiane.</p>	<p>simulations de guerre, connus sous le nom de manoeuvres louisianaises (<i>Louisiana Maneuvers</i>), ont affecté la Louisiane et contribué à l'effort de guerre (avantages économiques pour les communautés, décisions militaires éclairées concernant l'équipement et les stratégies, expérience acquise).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les habitants de la Louisiane ont servi leur pays, contribué à l'effort de guerre et été impactés par la Seconde Guerre mondiale (service militaire, achat d'obligations de guerre, collecte de ferraille pour le recyclage, travail dans les industries de guerre/usines de défense, plantation de jardins de la victoire, rationnement). • Analyser les conséquences sociales, politiques et économiques de la Seconde Guerre mondiale sur la Louisiane et ses habitants (rôle des femmes et des Afro-Américains dans l'armée et la main-d'œuvre, changements démographiques, influence sur le mouvement des droits civiques, impacts sur le lieu de travail).
<p>8.2.9 Décrire le mouvement des droits civiques en Louisiane et analyser comment celui-ci a changé le cours de l'histoire de la Louisiane.</p>	<p>La période du mouvement des droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les raisons des politiques de ségrégation raciale et comment la ségrégation et la discrimination ont affecté les Afro-Américains en Louisiane. • Analyser l'évolution entre le mouvement des droits civiques des années 1950-1960 et les efforts des réformateurs et des militants des droits civiques précédents. • Expliquer les objectifs et les résultats du boycott des bus de Baton Rouge en 1953, et expliquez comment cet événement a influencé le mouvement national des droits civiques. • Expliquer les conséquences de l'arrêt <i>Brown v. Board of Education</i>, y compris les réactions à la déségrégation en Louisiane (ségrégation déclarée inconstitutionnelle, annulation du concept de "séparés mais égaux" de l'arrêt <i>Plessy v. Ferguson</i>, les efforts de la NAACP, les efforts du gouverneur Jimmie Davis, la réaction de la communauté telle que la "résistance massive" et la formation de conseils de citoyens blancs). • Expliquer les causes et conséquences de la crise scolaire de la Nouvelle-Orléans (ordonnance et plan de déségrégation fédéraux, prise en charge par la législature de l'État, intégration de l'école élémentaire William Frantz, réactions au niveau local, étatique ou national, application de la loi fédérale). • Identifier les principales manifestations et les principaux événements liés aux droits civiques en Louisiane, et en expliquer les conséquences (boycotts économiques tels que le boycott de Dryades Street, sit-ins tels que ceux de Canal Street, boycott de

	<p>Mardi Gras, marches telles que la Freedom March, manifestations telles que celles de Bogalusa, réponse des dirigeants de l'État).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les défis auxquels ont été confrontés les militants des droits civiques en Louisiane dans les années 1950 et 1960. • Expliquer comment l'adoption de la loi sur les droits civiques de 1964, du vingt-quatrième amendement et de la loi sur le droit de vote de 1965 ont affecté la Louisiane. • Évaluer dans quelle mesure le mouvement des droits civiques a atteint ses objectifs et provoqué des changements en Louisiane et aux États-Unis. • Décrire le rôle et l'influence des dirigeants et des organisations locales, étatiques et nationales à l'époque du mouvement des droits civiques (dirigeants locaux et étatiques des droits civiques tels que A.P. Tureaud, T.J. Jemison, A.Z. Young ; dirigeants nationaux des droits civiques tels que le Dr Martin Luther King, Jr ; les organisations de défense des droits civiques telles que la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), la Southern Christian Leadership Conference (SCLC), le Student Nonviolent Coordinating Committee (SNCC), le Congress of Racial Equality (CORE), les Deacons for Defense and Justice).
<p>8.6.1 Comparer le fondement, la fonction et les pouvoirs de la Constitution de la Louisiane et de la Constitution des États-Unis.</p>	<p>La période du mouvement des droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les amendements à la Constitution américaine ont influencé les changements apportés à la Constitution de la Louisiane de 1974. <p>Comparer les différents niveaux du gouvernement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer la structure du gouvernement de la Louisiane à celle du gouvernement fédéral. • Comparer les pouvoirs du gouvernement fédéral à ceux du gouvernement de l'État de Louisiane. • Discuter des préoccupations politiques en Louisiane (telles que les inondations, la criminalité, les problèmes environnementaux) et du ou des niveaux de gouvernement les mieux à même de résoudre le problème.
<p>8.6.2 Comparer et mettre en contraste les préambules de la Constitution de la Louisiane et de la Constitution des États-Unis.</p>	<p>L'époque du mouvement des droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les changements apportés au préambule de la Constitution de la Louisiane de 1921 à 1974, comparer et mettre en contraste le préambule de la Constitution des États-Unis avec le préambule de la Constitution de la Louisiane de 1974 (ajout de l'égalité des droits).

<p>8.6.3 Décrire le rôle des différentes formes de gouvernement local en Louisiane.</p>	<p>Comparaison des niveaux de gouvernement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et décrire les formes de gouvernement local (paroisses, municipalités, districts spéciaux, charte d'autonomie, jurys de police).
<p>8.7.1 Expliquer comment les États-Unis et la politique étrangère mondiale ont affecté la Louisiane.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la politique étrangère des États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale a affecté la Louisiane (isolationnisme, internationalisme).
<p>8.7.2 Évaluer le rôle et l'importance des ports et des produits de la Louisiane dans l'économie internationale.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le rôle et l'importance des ports et des produits de Louisiane pendant la Seconde Guerre mondiale.
<p>8.8.1 Décrire les moyens par lesquels les citoyens peuvent organiser, surveiller ou influencer le gouvernement et la politique au niveau local, étatique et national.</p>	<p>La période du mouvement des droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les militants des droits civiques ont utilisé différentes stratégies pour initier le changement au niveau local, étatique et national (création et adhésion à des organisations, actions en justice, lobbying, manifestations, protestations, boycotts, marches, sit-in). • Expliquez l'importance de l'obtention du droit de vote pour les Afro-Américains. • Évaluer le succès des militants des droits civiques à étendre les droits civiques et à initier le changement en Louisiane et aux États-Unis.
<p>8.8.2 Expliquer l'importance d'être un citoyen informé sur les questions publiques, de reconnaître la propagande et de connaître les enjeux du vote.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le rôle et l'importance de la propagande pendant la Seconde Guerre mondiale.
<p>8.9.2 Appliquer les lois de l'offre et de la demande pour démontrer les effets sur les produits et les ressources de la Louisiane.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les changements de l'offre et de la demande pendant la Seconde Guerre mondiale ont affecté les produits et les ressources de la Louisiane. <p>La période du mouvement des droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les boycotts et les protestations ont pu affecter les commerces ségrégués en Louisiane, en utilisant les lois de l'offre et de la demande.

<p>8.9.3 Analyser et expliquer les facteurs qui affectent la production et la répartition des biens et services en Louisiane, aux États-Unis et dans le monde.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la Seconde Guerre mondiale a affecté la production et la répartition des biens et services en Louisiane et aux États-Unis.
<p>8.10.1 Analyser comment la pénurie des ressources affecte les choix des individus et des communautés.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment la pénurie pendant la Seconde Guerre mondiale a affecté les choix des habitants et des communautés de Louisiane (rationnement, jardins de la victoire)
<p>8.10.2 Expliquer les choix/échanges, les coûts/avantages et les coûts d'opportunité liés à la prise de décisions économiques personnelles.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les choix/échanges, les coûts/avantages et les coûts d'opportunité liés aux décisions économiques prises par les habitants de la Louisiane pendant la Seconde Guerre mondiale.
<p>8.10.3 Décrire les facteurs historiques qui ont influencé la croissance économique, l'interdépendance et le développement de la Louisiane.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les effets de la Seconde Guerre mondiale sur l'économie de la Louisiane.
<p>8.1.1 Produire un texte clair et cohérent pour un éventail d'objectifs et de publics à travers les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches historiques • Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires • Déterminer le sens de mots et de phrases dans des textes historiques. • Reconnaître différents points de vue dans un contexte historique 	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence 8.1.1 dans cette unité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches historiques sur le rôle et les contributions de la Louisiane pendant la Seconde Guerre mondiale. • Effectuer des recherches historiques sur les manifestations pour les droits civiques en Louisiane. • Lire et analyser des sources primaires liées au mouvement des droits civiques pour répondre à des questions sur les défis et les succès du mouvement. • Lire et analyser des extraits de la Constitution de la Louisiane de 1974 pour répondre à des questions sur le fondement, la fonction et le pouvoir du gouvernement de l'État de Louisiane ainsi qu'à des questions sur les causes et les effets des révisions.

<p>8.1.2 Construire et interpréter une frise chronologique des événements clés de l'histoire de la Louisiane et décrire comment ils sont liés aux événements des États-Unis et du monde.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire et/ou interpréter une frise chronologique des principaux événements pour répondre à des questions sur la Louisiane, les États-Unis et le monde pendant la Seconde Guerre mondiale (début de la Seconde Guerre mondiale en Europe, Selective Service and Training Act/draft, attaque de Pearl Harbor, entrée des États-Unis dans la Seconde Guerre mondiale, manœuvres de la Louisiane, bataille de Normandie / Débarquement, fin de la guerre, Décret 9981, vingt-deuxième amendement). <p>La période du mouvement des droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire et/ou interpréter une frise chronologique des principaux événements pour répondre à des questions sur la Louisiane et les États-Unis entre le milieu et la fin du XXe siècle, et analyser les relations entre les événements (Executive Order 9981, boycott des bus de Baton Rouge, affaire Brown v. Board of Education, boycott des bus de Montgomery, boycott de Dryades Street, sit-ins de Canal Street, crise de la déségrégation scolaire à la Nouvelle-Orléans, boycott de Mardi Gras, campagne d'inscription des électeurs de CORE en Louisiane, marche de la liberté de Shakespeare Park à l'hôtel de ville de la Nouvelle-Orléans, marche de la liberté de Shakespeare Park à l'hôtel de ville de la Nouvelle-Orléans, marche sur Washington, loi sur les droits civiques de 1964, manifestations à Bogalusa, vingt-quatrième amendement, Voting Rights Act de 1965, vingt-sixième amendement, reconnaissance fédérale des tribus amérindiennes).
<p>8.3.1 Localiser et décrire les caractéristiques physiques et politiques de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques et politiques importantes de la Louisiane, de la Seconde Guerre mondiale au mouvement des droits civiques.
<p>8.3.2 Utiliser des cartes, des graphiques et des diagrammes pour poser des questions sur les caractéristiques géographiques de la Louisiane et y répondre.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pourquoi l'armée américaine a choisi la Louisiane pour des exercices d'entraînement militaire et des simulations de guerre connus sous le nom de "Manœuvres de Louisiane" (climat, terrain, zones peu peuplées).
<p>8.3.3 Appliquer les connaissances des compétences et des termes de la géographie pour :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des cartes et des diagrammes liés aux événements majeurs survenus en Louisiane, aux États-Unis et dans le monde au milieu et à la fin du XXe siècle.

<ul style="list-style-type: none"> • créer des cartes et des diagrammes • tracer les coordonnées géographiques (latitude et longitude) • lire et interpréter une carte • utiliser une carte pour comparer le fuseau horaire de la Louisiane par rapport aux fuseaux horaires du monde entier 	
<p>8.4.3 Expliquer comment les inventions et les progrès technologiques ont affecté la culture de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire comment la croissance de l'industrie pétrolière a influencé la société.
<p>8.9.1 Analyser le rôle de la spécialisation dans l'économie de la Louisiane.</p>	<p>La période de la Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquez le rôle de la spécialisation dans l'économie de la Louisiane.

Contenu pédagogique de l'unité 5

Sujet 1 : La Seconde Guerre mondiale (8.2.5, 8.2.8, 8.7.1, 8.7.2, 8.8.2, 8.9.2, 8.9.3, 8.10.1, 8.10.2, 8.10.3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves étudient la Seconde Guerre mondiale en explorant comment la guerre a redéfini l'identité sociale et économique de la Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [La Seconde Guerre mondiale](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment les rôles des femmes en Louisiane ont-ils changé pendant la Seconde Guerre mondiale ?
- Comment les rôles des Afro-Américains en Louisiane ont-ils changé pendant la Seconde Guerre mondiale ?
- Comment la propagande de guerre a-t-elle influencé l'opinion des Louisianais et des Américains sur la Seconde Guerre mondiale ?
- Comment la Seconde Guerre mondiale a-t-elle transformé les économies de l'Amérique et de la Louisiane ?

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

- Les élèves rédigent et présentent un exposé sur les sujets de la Seconde Guerre mondiale qui leur ont été assignés. Rassemblez les textes de présentation écrits de chaque groupe et notez leur présentation à l'aide de l'échelle de notation de la [Grille d'évaluation : Présentation numérique](#).
- Les élèves complètent le [Tableau de la Seconde Guerre mondiale](#) et analysent divers documents sur la façon dont l'identité sociale et économique de la Louisiane a été remodelée à cause de la Seconde Guerre mondiale et participent à des discussions en classe sur ces sujets. 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. ([Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : SL.8.1a-d, SL.8.3, SL.8.6)
- Les élèves complètent l'ensemble de documents [La Louisiane pendant la Seconde Guerre mondiale](#).

Grade 8 : Fiche pédagogique : La Seconde Guerre mondiale.

Unité cinq: La Seconde Guerre mondiale et le mouvement des droits civiques, Sujet un : La Seconde Guerre mondiale

Objectif de la séquence : Les élèves examinent comment différentes catégories de Louisianais ont été affectées par la Seconde Guerre mondiale et comment leur identité a changé à la suite de la guerre.

Durée suggérée : 9 séances

Matériel : [Sources traitant des causes majeures de la Seconde Guerre mondiale](#), [Sources traitant du rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale](#), [Sources traitant du rôle des Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale](#), [Sources traitant du rôle de la propagande de guerre dans la perception de la Seconde Guerre mondiale par les Américains](#), [Sources traitant de la Louisiane sur le front intérieur pendant la Seconde Guerre mondiale](#), [Sources traitant de l'impact économique et social de la Seconde Guerre mondiale](#), organisateur graphique de la seconde guerre mondiale ([vierge](#) et [complété](#)), [Rubrique présentation multimédia](#), [Document : visite de la galerie](#), [Louisiana During World War II La Louisiane pendant la Seconde Guerre mondiale](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "La Seconde Guerre mondiale n'a pas seulement été un événement majeur dans le monde entier, elle a également contribué à façonner l'identité de la Louisiane. Dans cette activité, vous allez examiner les causes, les conséquences et les résultats de la Seconde Guerre mondiale sur la Louisiane."
2. Divisez la classe en petits groupes en utilisant une routine établie en classe.
3. Dire : "Pour cette tâche, vous ferez des recherches sur un sujet lié à la Seconde Guerre mondiale et à son impact sur la vie en Louisiane. Vous effectuerez des recherches en groupe et créerez une présentation numérique sur votre sujet. Une fois que tous les groupes auront terminé leur présentation multimédia, chaque groupe présentera ses recherches à la classe. Pendant qu'un groupe fait sa présentation, le reste de la classe prend des notes sur son organisateur graphique de la Seconde Guerre mondiale."
4. Attribuer à chaque groupe l'un des sujets suivants :
 - a. Causes principales de la Seconde Guerre mondiale
 - b. Le rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale
 - c. Le rôle des afro-américains pendant la Seconde Guerre mondiale
 - d. Le rôle de la propagande de guerre dans la formation de l'opinion américaine sur la guerre.
 - e. La Louisiane sur le front intérieur pendant la Seconde Guerre mondiale
 - f. Les conséquences économiques et sociales de la Seconde Guerre Mondiale
5. Expliquer aux élèves comment ils doivent mener leurs recherches (par exemple, quelle est la méthodologie de recherche ? Quelles seront leurs productions finales ? Quelles sont leurs dates d'échéance? Comment noterez-vous leurs recherches?) et leur fournir le matériel nécessaire (par exemple : accès au matériel informatique, ressources pour les recherches, [Tableau de la Seconde Guerre mondiale](#) (pour consigner leurs notes), etc).
6. Fournir aux élèves l'accès à des ressources sur chaque sujet :
 - a. [Sources traitant des causes majeures de la Seconde Guerre mondiale](#)

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- b. [Sources traitant du rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale](#),
 - c. [Sources traitant du rôle des Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale](#)
 - d. [Sources traitant du rôle de la propagande de guerre dans la perception de la Seconde Guerre mondiale par les Américains](#)
 - e. [Sources traitant de la Louisiane sur le front intérieur pendant la Seconde Guerre mondiale](#)
 - f. [Sources traitant de l'impact économique et social de la Seconde Guerre mondiale](#)
7. Pendant que chaque groupe effectue ses recherches, leur demander de remplir l'organisateur graphique de la Seconde Guerre mondiale sur leur sujet.
 8. Au besoin, aider les élèves à développer leurs compétences en matière de recherche, y compris la création de questions de recherche efficaces pour la recherche en ligne, à la façon d'identifier des sources exactes et crédibles, l'importance d'examiner plusieurs sources pour corroborer l'information, et la façon de s'engager dans l'utilisation éthique de l'information, y compris la création d'une liste des sources utilisées.
 9. Une fois que les élèves ont terminé leurs recherches et le [Tableau de la Seconde Guerre mondiale](#), leur demander de préparer un exposé de 2 à 4 minutes et de créer une présentation numérique afin de partager le résultat de leurs recherches sur le sujet attribué, en soulignant l'impact durable de celui-ci sur la Louisiane.
 10. Fournir aux élèves une copie de la [Rubrique présentation multimédia](#) afin qu'ils comprennent les éléments essentiels à leur présentation.
 11. Recueillir les présentations écrites pour s'assurer que les informations qui seront présentées sont exactes. Travailler avec les élèves de manière individuelle si besoin.
 12. Donner du temps aux élèves pour présenter leurs informations à la classe. Au cours de la présentation, demander à chacun de remplir son [Tableau de la seconde guerre mondiale](#) au fur et à mesure de la présentation de chaque sujet.
 13. Après chaque présentation, demander aux élèves de remplir un [Visite de la galerie](#) afin que les élèves puissent approfondir le sujet présenté et compléter leur [Tableau de la Seconde Guerre mondiale](#).
 14. Mener une discussion sur la façon dont l'identité sociale et économique de la Louisiane a été remodelée à cause de la Seconde Guerre mondiale. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et fournir des preuves provenant de leur [Tableau de la seconde guerre mondiale](#), des documents, des présentations, et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Comment l'Amérique a-t-elle réagi à l'attaque du Japon sur Pearl Harbor ? Qu'est-ce que cela révèle sur les sentiments de nationalisme des Américains ?
 - b. Décrire le rôle des femmes de Louisiane avant et après la Seconde Guerre mondiale.
 - c. Pourquoi les Afro-Américains de Louisiane se sont-ils portés volontaires pour l'armée alors qu'ils vivaient sous les lois Jim Crow ?
 - d. Comment la participation des Afro-Américains à la Seconde Guerre mondiale a-t-elle préparé l'ère des droits civils dans les années 1950 et 1960 ?
 - e. Pourquoi les États-Unis ont-ils voulu utiliser la propagande pour influencer les citoyens américains pendant la Seconde Guerre mondiale ?
 - f. Pensez-vous que la campagne de propagande américaine a été un succès ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

- g. Pourquoi les Américains ont-ils rationné l'essence, la nourriture et d'autres biens pendant la Seconde Guerre mondiale ?
 - h. Comment l'identité économique de la Louisiane a-t-elle été remodelée pendant et après la Seconde Guerre mondiale ?
 - i. Comment l'identité sociale de la Louisiane a-t-elle été remodelée pendant et après la Seconde Guerre mondiale ?
15. Demander aux élèves de répondre aux questions-types d'examen sur [La Louisiane durant la Seconde Guerre mondiale](#).

Sources traitant des causes majeures de la Seconde Guerre mondiale

- [Lois sur la neutralité, années 1930](#)
- [Attaque de Pearl Harbor](#)
- [Images de l'attaque de Pearl Harbor](#)
- [Vidéo du discours de Franklin Roosevelt au Congrès après Pearl Harbor](#)
- Autres sources validées par le professeur

Lois des années 1930 sur la neutralité

Introduction

Dans les années 1930, le gouvernement des États-Unis promulgue une série de lois visant à empêcher les États-Unis d'être impliqués dans une guerre étrangère en énonçant clairement les termes de la neutralité américaine. Bien que de nombreux Américains se soient ralliés à la croisade du président Woodrow Wilson pour rendre le monde "sûr pour la démocratie" en 1917, dans les années 1930, des critiques affirment que l'engagement des États-Unis dans la Première Guerre mondiale a été motivé par des banquiers et des négociants en munitions ayant des intérêts commerciaux en Europe. Ces conclusions alimentent un mouvement isolationniste croissant, selon lequel les États-Unis devraient se tenir à l'écart des guerres futures et rester neutres en évitant les accords financiers avec les pays en guerre.

Première loi sur la neutralité

Au milieu des années 1930, les événements en Europe et en Asie laissent présager qu'une nouvelle guerre mondiale pourrait bientôt éclater et le Congrès américain prend des mesures pour faire respecter la neutralité des États-Unis. Le 31 août 1935, le Congrès adopte la première loi sur la neutralité interdisant l'exportation "d'armes, de munitions et d'instruments de guerre" depuis les États-Unis vers des nations étrangères en guerre. Cette loi oblige les fabricants d'armes aux États-Unis à demander une licence d'exportation. Les citoyens américains voyageant dans des zones de guerre sont également informés qu'ils le font à leurs propres risques. Le président Franklin D. Roosevelt s'oppose d'abord à la législation, mais cède face à l'opinion publique et à celle du Congrès. Le 29 février 1936, le Congrès renouvelle cette loi jusqu'en mai 1937 et interdit aux Américains d'accorder des prêts aux nations belligérantes.

Loi sur la neutralité de 1937

Le déclenchement de la guerre civile espagnole en 1936 et la montée du fascisme en Europe renforcent le soutien à la prolongation et à l'élargissement de la loi sur la neutralité de 1937. En vertu de cette loi, il est interdit aux citoyens américains de voyager sur les navires des belligérants, et les navires marchands américains ne peuvent pas transporter d'armes vers ces pays, même si elles sont produites en dehors des États-Unis. La loi donne au président le pouvoir d'interdire à tous les navires belligérants l'accès aux eaux américaines et d'étendre l'embargo sur les exportations à tout autre "article ou matériel". Enfin, les guerres civiles tombent également sous le coup de cette loi.

La loi sur la neutralité de 1937 contient une concession importante à Roosevelt : les nations belligérantes sont autorisées, à la discrétion du président, à acquérir tout article (à l'exception des armes) auprès des États-Unis, à condition de les payer immédiatement et de les transporter sur des navires non américains. On parle de clause de "cash-and-carry". Les matières premières vitales telles que le pétrole n'étant pas considérées comme des "instruments de guerre", la clause "cash-and-carry" serait très utile à toute nation qui pourrait l'utiliser. Roosevelt conçoit cette clause comme un moyen délibéré d'aider la Grande-Bretagne et la France dans une guerre contre les forces de l'Axe, car il s'est rendu compte qu'elles étaient les seuls pays à disposer à la fois de devises fortes et de navires pour utiliser le "cash-and-carry". Contrairement au reste de la loi, qui est permanente, cette disposition doit expirer au bout de deux ans.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Loi sur la neutralité de 1939

À la suite de l'occupation de la Tchécoslovaquie par l'Allemagne en mars 1939, Roosevelt subit une défaite humiliante lorsque le Congrès rejette sa tentative de renouveler le principe du "cash-and-carry" et de l'étendre aux ventes d'armes. Le président Roosevelt persiste, et alors que la guerre progresse en Europe, ses chances d'étendre le "cash-and-carry" augmentent. Après un débat houleux au Congrès, en novembre 1939, une loi définitive sur la neutralité est adoptée. Cette loi lève l'embargo sur les armes et soumet tout commerce avec les nations belligérantes au principe du "cash-and-carry". L'interdiction des prêts reste en vigueur et il est interdit aux navires américains de transporter des marchandises dans les ports des belligérants.

En octobre 1941, après que les États-Unis se sont engagés à aider les Alliés par le biais du prêt-bail, Roosevelt a progressivement cherché à abroger certaines parties de la loi. Le 17 octobre 1941, la Chambre des représentants révoque à une large majorité la section VI, qui interdit l'armement des navires marchands américains. À la suite d'une série d'attaques meurtrières de sous-marins contre des navires de la marine et des navires marchands américains, le Sénat adopte en novembre un autre projet de loi qui abroge également la législation interdisant aux navires américains d'entrer dans les ports des belligérants ou dans les "zones de combat".

Dans l'ensemble, les lois sur la neutralité représentent un compromis par lequel le gouvernement des États-Unis s'accommode du sentiment isolationniste du public américain, tout en conservant une certaine capacité d'interaction avec le monde. En fin de compte, les termes des lois sur la neutralité deviennent hors de propos lorsque les États-Unis rejoignent les Alliés dans la lutte contre l'Allemagne nazie et le Japon en décembre 1941.

Ce document, *Lois sur la neutralité, années 1930*, est créé par le Bureau de l'historien. Il est disponible en ligne sur :
<https://history.state.gov/milestones/1921-1936/neutrality-acts>.

Images de l'attaque de Pearl Harbor



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pearl_Harbor_Attack,_7_December_1941_-_80-G-19942.jpg



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

https://commons.wikimedia.org/wiki/Pearl_Harbor#/media/File:Burning_ships_at_Pearl_Harbor.jpg

Sources traitant du rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale

- [Les Américaines et la Seconde Guerre mondiale](#)
- [Les Américaines pendant la Seconde Guerre mondiale](#)
- [Les Américaines pendant la Seconde Guerre mondiale: sur le front intérieur et au delà](#)
- [Images de femmes pendant la Seconde Guerre mondiale](#)
- [Quiz : Quelle Rosie es-tu?](#)
- Autres sources validées par le professeur

Images de femmes pendant la Seconde Guerre mondiale



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wounded_on_Way_to_Hospital.jpg



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Group_of_Women_Airforce_Service_Pilots_and_B-17_Flying_Fortress.jpg



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Women_working_at_Douglas_Aircraft.jpg



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/12/We_Can_Do_It%21.jpg

Sources traitant du rôle des Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale

- [Les Afro-Américains dans la Seconde Guerre mondiale en un coup d'œil](#)
- [Les Afro-Américains dans la Seconde Guerre mondiale](#)
- [Le front intérieur pendant la Seconde Guerre mondiale : résumé et analyse. Utiliser uniquement la section intitulée: Les Afros-Américains et le front intérieur](#)
- [Le front intérieur pendant la guerre](#)
- [Images d'Afro-américains pendant la Seconde Guerre mondiale](#)
- Autres sources validées par le professeur

Images d'Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale



Cette image, *Hommes afro-américains servant dans l'armée*, est protégée par les droits d'auteur des Archives nationales. Elle est disponible en ligne sur :

<https://www.archives.gov/research/african-americans/ww2-pictures>



Cette image, *Pilotes afro-américains*, est protégée par les droits d'auteur des Archives nationales. Elle est disponible en ligne sur : <https://www.archives.gov/research/african-americans/ww2-pictures>



Cette image, *Afro-Américains achetant des obligations de guerre*, est protégée par les droits d'auteur des Archives nationales. Elle est disponible en ligne sur <https://www.archives.gov/research/african-americans/ww2-pictures>

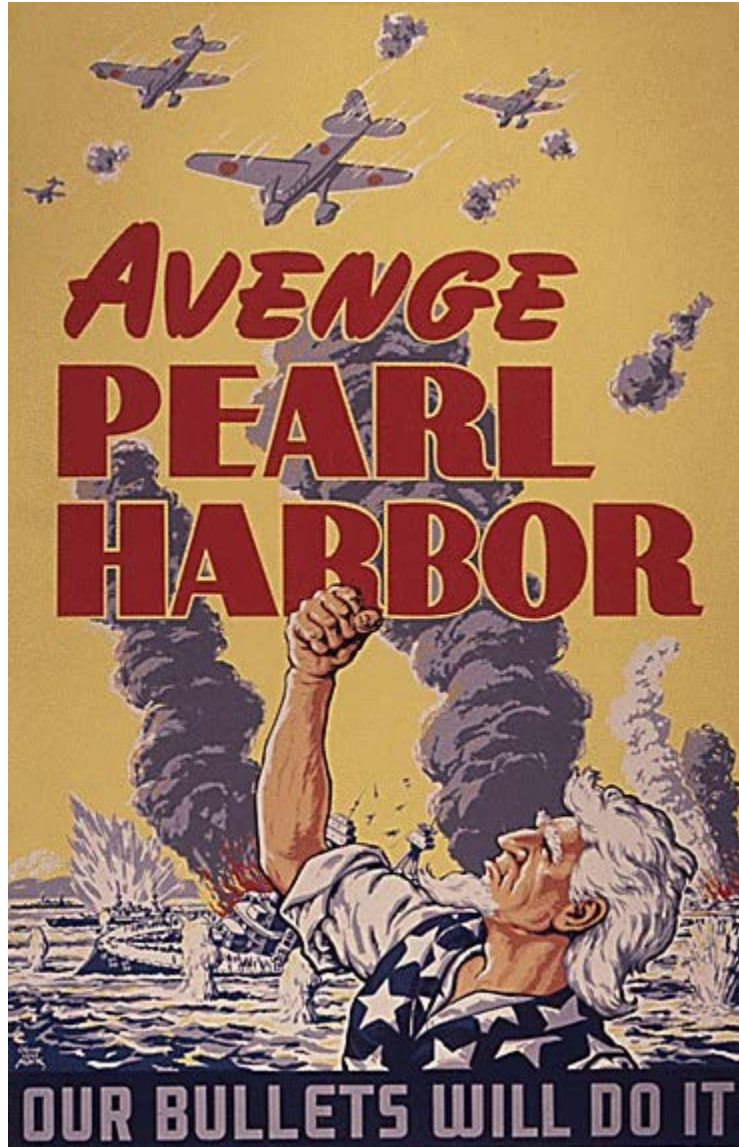


Cette image, *Hommes afro-américains travaillant dans une usine d'aviation*, est protégée par les droits d'auteur des Archives nationales. Elle est disponible en ligne sur <https://www.archives.gov/research/african-americans/ww2-pictures>

Sources traitant du rôle de la propagande de guerre dans la perception de la Seconde Guerre mondiale par les Américains

- [La propagande américaine durant la Seconde Guerre mondiale](#)
- [Posters de propagande en un coup d'oeil](#)
- [Posters de propagande de la Seconde Guerre mondiale](#)
- Autres sources validées par le professeur

Affiches de propagande de la Seconde Guerre mondiale



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Avenge_Pearl_Harbor-Our_Bullets_Will_Do_It.jpg



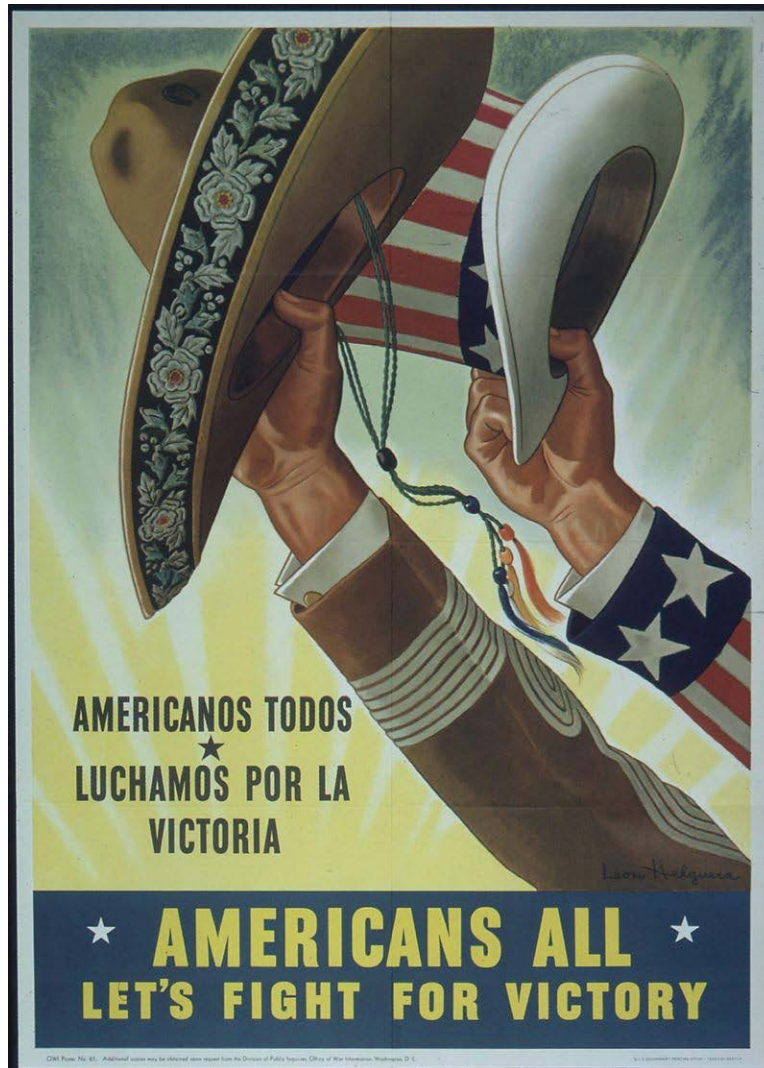
Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

https://commons.wikimedia.org/wiki/World_War_II_posters#/media/File:PropagandaNaziJapaneseMonster.gif



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

[https://commons.wikimedia.org/wiki/World_War_II_posters#/media/File:%22I_Want_You_For_The_U.S._Army_Enlist_Now%22 -
NARA - 513533.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/World_War_II_posters#/media/File:%22I_Want_You_For_The_U.S._Army_Enlist_Now%22_-_NARA_-_513533.jpg)



Cette image est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

[https://commons.wikimedia.org/wiki/World_War_II_posters#/media/File:%22Americans_All%22 - Lets fight for victory - NARA - 513803.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/World_War_II_posters#/media/File:%22Americans_All%22_-_Lets_fight_for_victory_-_NARA_-_513803.jpg)

Sources traitant de la Louisiane sur le front intérieur pendant la Seconde Guerre mondiale

- [La Seconde Guerre mondiale](#)
- [Regardons de plus près les carnets de rationnement](#)
- [Histoire de NOLA : Andrew Higgins, “l’homme qui a gagné la guerre](#)
- [La Nouvelle Orléans, Louisiane : le navire Higgins](#)
- Autres sources validées par le professeur

Sources traitant de l'impact économique et social de la Seconde Guerre mondiale

- [Remembering V-J Day \(Souvenirs du jour de la Libération\)](#)
- [The Post War Economy: 1945-1960 \(L'économie d'après-guerre: 1945-1960\)](#)
- [La loi sur les droits civiques de 1964 : Une longue lutte pour la liberté \(Seconde Guerre mondiale et après-guerre \(1940-1949\)\)](#)
- Autres sources validées par le professeur

La loi sur les droits civiques de 1964 : une longue lutte pour la liberté (Seconde Guerre mondiale et après-guerre (1940-1949))

Au printemps 1941, des centaines de milliers de Blancs sont employés dans des industries qui se mobilisent en vue de l'entrée éventuelle des États-Unis dans la Seconde Guerre mondiale. Le leader syndical noir A. Philip Randolph menace d'organiser une marche massive sur Washington si les Noirs ne sont pas embauchés avec des conditions égales pour ces emplois. Il déclare : "Il est temps de réveiller Washington comme jamais auparavant." Pour empêcher la marche, dont beaucoup craignent qu'elle n'entraîne des émeutes raciales et un embarras international, le président Franklin Roosevelt propose un décret interdisant la discrimination dans les industries de la défense. Le décret 8802, du 25 juin 1941, met en place le Comité des pratiques équitables en matière d'emploi (Committee on Fair Employment Practices connu comme le FEPC) chargé de recevoir et d'examiner les plaintes pour discrimination et de prendre les mesures appropriées pour y remédier si elles s'avèrent valables.

La lutte contre le fascisme pendant la Seconde Guerre mondiale met en évidence les contradictions entre les idéaux de démocratie et d'égalité de l'Amérique et son traitement des minorités raciales. Tout au long de la guerre, la NAACP et d'autres organisations de défense des droits civiques oeuvrent pour mettre fin à la discrimination dans les forces armées. À cette époque, les Afro-Américains s'affirment davantage dans leurs revendications d'égalité dans la vie civile également. Le Congrès de l'Égalité Raciale (CORE: Congress of Racial Equality), une organisation interracial fondée dans le but d'initier le changement par des moyens non violents, organise les premiers sit-in pour contester les lois Jim Crow dans le Sud.

Après la guerre, et avec le commencement de la guerre froide, la ségrégation et l'inégalité aux États-Unis sont mises en lumière sur la scène mondiale, ce qui entraîne des actions fédérales et judiciaires. Le président Harry Truman nomme une commission spéciale chargée d'enquêter sur les conditions raciales, qui détaille un programme de droits civils dans son rapport intitulé *To Secure These Rights* (Pour garantir ces droits). Truman émettra ensuite un décret qui abolit la discrimination raciale dans l'armée. La NAACP remporte d'importantes victoires devant la Cour suprême et mobilise un large lobby d'organisations pour faire pression sur le Congrès afin qu'il adopte une législation sur les droits civiques. Les Afro-Américains réalisent des premières notables : Jackie Robinson franchit la barrière de la couleur dans la ligue majeure de baseball, et les militants des droits civiques Bayard Rustin et George Houser mènent des cavaliers noirs et blancs dans un "voyage de réconciliation" pour lutter contre la ségrégation raciale dans les bus inter-États.

Ce document: Loi sur les droits civiques de 1964: une longue lutte pour la liberté (Seconde Guerre mondiale et après-guerre (1940–1949)) est créé par la bibliothèque du Congrès. Il est disponible en ligne sur :

<https://www.loc.gov/exhibits/civil-rights-act/world-war-ii-and-post-war.html>

Tableau de la Seconde Guerre mondiale

Causes majeures de la Seconde Guerre mondiale	Le rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale	Le rôle des Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale

Le rôle de la propagande de guerre dans la perception de la Seconde Guerre mondiale par les Américains	La Louisiane sur le front intérieur pendant la Seconde Guerre mondiale	L'impact économique et social de la Seconde Guerre Mondiale

Tableau de la Seconde Guerre mondiale (complété)

Causes majeures de la Seconde Guerre mondiale	Le rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale	Le rôle des Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale
<ul style="list-style-type: none"> ● Le Congrès adopte une série de lois appelées "lois de neutralité", qui stipulent que les États-Unis restent en dehors de la Seconde Guerre mondiale. ● 1941: L'Amérique aide les Alliés en leur fournissant du matériel dans le cadre du programme de prêt-bail. ● 7 décembre 1941: Le Japon attaque Pearl Harbor, une base navale américaine à Hawaï, ce qui tuera ou blessera 3 700 marins américains. ● 8 décembre 1941: le président Roosevelt demande au Congrès de déclarer la guerre au Japon. Le Congrès déclare la guerre et l'Amérique entre dans la Seconde Guerre mondiale. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Avant la Seconde Guerre mondiale, les femmes travaillent peu en dehors de la maison. ● Une fois que l'Amérique entre en guerre, le rôle des femmes en Amérique et en Louisiane change de façon spectaculaire. ● Plus de 350 000 femmes rejoignent les forces armées en tant qu'infirmières, cuisinières, pilotes, opératrices radio, employées de bureau et bien d'autres emplois. ● Les femmes commencent à travailler dans les usines et les chantiers navals pendant la Seconde Guerre mondiale. Avec l'aide des travailleuses, l'Amérique double sa production industrielle à la fin de la guerre. ● Pendant la Seconde Guerre mondiale, les femmes montrent leur capacité à faire un travail qui, avant la guerre, était considéré comme réservé aux hommes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● En 1945, plus de 1,2 million d'Afro-Américains servent dans l'armée alors qu'ils ne bénéficient pas des droits civiques en Amérique. ● Les soldats afro-américains sont victimes de discrimination dans les forces armées, car ils doivent servir dans des unités ségréguées. ● Des milliers d'Afro-Américains quittent les zones rurales du Sud et se rendent dans les villes à la recherche d'un emploi dans les usines. ● Le gouvernement ordonne la fin des pratiques discriminatoires pendant la guerre, mais les Afro-Américains sont toujours victimes de discrimination au travail, car ils sont souvent moins bien payés et doivent effectuer les tâches les plus ingrates dans les usines.

Le rôle de la propagande de guerre dans la perception de la Seconde Guerre mondiale par les Américains	La Louisiane sur le front intérieur pendant la Seconde Guerre mondiale	L'impact économique et social de la Seconde Guerre Mondiale
<ul style="list-style-type: none"> ● Le gouvernement américain utilise la propagande pour persuader tous les Américains de participer à l'effort de guerre. ● En 1942, les États-Unis créent le Bureau d'information de guerre (<i>Office of War Information</i>) dans le but de produire de la propagande de guerre et de diffuser le message du gouvernement. ● La propagande a pour objectif de recruter des soldats, de collecter des fonds pour la guerre, d'unifier les Américains, de conserver les ressources pour la guerre et d'augmenter la production industrielle. ● L'Amérique utilise la propagande sous différentes formes, notamment par des affiches, des bandes dessinées, des tracts, des films et des émissions de radio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● En 1941, l'armée organise le plus grand exercice d'entraînement jamais réalisé en Louisiane, appelé "Manœuvres de Louisiane" (<i>Louisiana Maneuvers</i>). ● L'industrie agricole louisianaise connaît une croissance spectaculaire pendant la guerre. Les besoins de l'armée en produits agricoles aident les agriculteurs louisianais en difficulté. ● La Seconde Guerre mondiale contribue à l'industrialisation de la Louisiane, notamment dans le domaine de la pétrochimie. ● Le gouvernement américain distribue des carnets de rationnement aux citoyens américains. Ces carnets n'autorisent les Américains qu'à acheter une certaine quantité de marchandises, en pénurie à cause de la guerre. ● Le chantier naval d'Andrew Higgins à la Nouvelle-Orléans produit plus de 20 000 bateaux pour les forces armées. ● Le chantier naval de Higgins emploie plus de 20 000 ouvriers au plus fort de la production pendant la guerre. ● Andrew Higgins paye tous ses employés, sans distinction de race ou de genre, un salaire égal pour un travail égal... 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'Amérique largue deux bombes atomiques sur le Japon, tuant environ 200 000 citoyens japonais. ● En août 1945, le Japon se rend aux Américains, ce qui met officiellement fin à la Seconde Guerre mondiale. ● La Seconde Guerre mondiale a permis à l'économie américaine de connaître une croissance économique spectaculaire. Cette croissance se poursuit pendant les 15 années suivantes. Après la guerre, les États-Unis sont la première puissance économique mondiale. ● Les soldats afro-américains ont combattu pour leur pays, mais à leur retour de la guerre, ils sont toujours confrontés à la ségrégation et à la discrimination. ● Après la guerre, les Afro-Américains commencent à protester de manière plus agressive pour les droits civiques.

Sujet 2 : Les droits civiques (8.2.5, 8.2.9, 8.6.1, 8.6.2, 8.6.3, 8.8.1, 8.9.2)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves examinent comment les Afro-Américains ont pu remodeler l'identité sociale et culturelle de la Louisiane pendant leur lutte pour les droits civiques.

Durée suggérée de la séquence : 9 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Les droits civiques](#)
- [Comparaison des différents niveaux du gouvernement](#)

Pour approfondir ces questions clés :

- Comment les Afro-Américains revenant de la Seconde Guerre mondiale ont-ils perçu la ségrégation dans le Sud ?
- Comment le boycott des bus de Baton Rouge a-t-il affecté le mouvement des droits civiques au niveau national ?
- Comment le mouvement des droits civiques a-t-il changé la Louisiane ?
- Comment peut-on comparer et contraster le préambule de la Constitution de la Louisiane avec celui de la Constitution des États-Unis ?
- Quel est le rôle du fédéralisme dans notre gouvernement fédéral et dans celui des États ?

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

- Les élèves participent à une discussion de classe à propos de l'héritage du Boycott des bus de Baton-Rouge. 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.
- Les élèves complètent un [diagramme de Venn](#) pour comparer et contraster les préambules de la Constitution de Louisiane et de la Constitution des États-Unis.
- Les élèves complètent l'organisateur graphique [tableau du fédéralisme](#) et participent à une discussion de classe sur la façon dont le fédéralisme façonne la culture politique de la Louisiane et des États-Unis.
- Les élèves rédigent une réponse expliquant comment les différents niveaux de gouvernement règlent certains problèmes du quotidien en Louisiane.

Grade 8 : Fiche pédagogique : Les droits civiques

Unité cinq : La Seconde Guerre mondiale et le mouvement des droits civiques, Sujet deux : Les droits civiques

Objectif de la séquence : Les élèves examinent comment l'identité sociale et culturelle de la Louisiane a été remodelée pendant la lutte pour les droits civiques en participant à un dialogue socratique sur le sujet et en complétant une frise chronologique de cette période.

Durée suggérée de la séquence : 7 séances

Matériel : [Jim Crow et la ségrégation](#), frise chronologique de la lutte pour les droits civiques ([vierge](#) et [complété](#)), [Boycott des bus de Bâton Rouge](#), [Covoiturage organisé par la communauté](#), [Le révérend T. J. Jemison avec Martin Luther King, Jr.](#), [Arrêt de bus de Bâton Rouge](#), [système de covoiturage](#), [L'affaire Brown v. Board of Education \(1954, 1955\)](#), [Crise scolaire de la Nouvelle Orléans](#), [Les projets de lois sur la ségrégation votés en Louisiane](#), [Ruby Bridges entre à l'école](#), [Fermer nos écoles?](#), [Les adolescents protestent contre l'intégration](#), [des manifestants à l'école élémentaire William Frantz](#), [Une foule de manifestants devant le Bureau de l'éducation](#), [Principales dispositions de la loi sur les droits civiques de 1964](#), [Le vote sur les droits civiques de 1965](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Nous avons étudié la discrimination et les préjugés raciaux auxquels étaient confrontés les Afro-Américains en Louisiane sous Jim Crow. Dans ce sujet, nous allons explorer le mouvement des droits civiques en Louisiane, et comment certains citoyens louisianais ont cherché à mettre fin aux inégalités liées aux lois Jim Crow et à étendre les droits des Afro-Américains."
2. Ecrire les mots *droits civiques* au tableau et lire ou projeter la définition suivante:
 - a. Les droits des citoyens à la liberté politique et sociale ainsi qu'à l'égalité
3. Mener une brève discussion sur la définition des *droits civiques*. Questions possibles:
 - a. Comment les Afro-Américains ont-ils été privés de leurs droits civiques ?
 - b. Comment le gouvernement de Louisiane avait-il empêché les Afro-Américains de changer les lois qui les privaient de leurs droits civiques ?
4. Dire, "La lutte pour les droits civiques a été un long processus et il a fallu plusieurs décennies pour que les Afro-Américains les obtiennent."
5. Donner l'accès aux élèves au document [Jim Crow et la ségrégation](#) de Nikki Brown issu de [64parishes.org](#)
6. Donner aux élèves une copie de [Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques](#).
7. Demander aux élèves de lire indépendamment les trois premiers paragraphes de la section intitulée "Le mouvement des droits civiques se développe" puis de compléter les cases 1 à 3 de la [Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques](#). La case 1 concerne la NAACP en Louisiane, la case 2 couvre la lutte menée par A.P. Tureaud pour l'égalité de rémunération entre les enseignants, et la case 3 les Afros-Américains au retour de la Seconde Guerre mondiale.
8. Dire, "La lutte pour les droits civiques en Louisiane a contribué à façonner le mouvement des droits civiques dans tout le sud des États-Unis. Cette influence est visible dans le boycott des bus de Bâton Rouge en 1953."

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

9. Donner aux étudiants l'accès au document [Boycott des bus de Bâton Rouge](#) de Christine Melton sur [64parishes.org](#)
10. Demander aux élèves de lire indépendamment le premier paragraphe du document et de remplir la case 4 de la frise chronologique [Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques](#) à propos du boycott des bus de Bâton Rouge.
11. Diviser la classe en petits groupes selon une routine de classe établie.
12. Demander aux élèves de lire le reste du document [Boycott des bus de Bâton Rouge](#) en groupe.
13. Donner aux élèves l'accès à :
 - a. [Covoiturage organisé par la communauté](#) d'Ernest Ritchie sur [64parishes.org](#)
 - b. [Le révérend T. J. Jemison avec Martin Luther King, Jr.](#) d'Ernest Ritchie sur [64parishes.org](#)
 - c. [Arrêt de bus de Bâton Rouge](#) d'Ernest Ritchie sur [64parishes.org](#)
 - d. [Le système des courses gratuites](#) d'Ernest Ritchie sur [64parishes.org](#)
14. Demander à chaque groupe d'analyser les quatre paragraphes du boycott des bus de Bâton Rouge. Au besoin, poser aux élèves des questions semblables aux questions d'observation de la [Analyse des photographies et des gravures de la Bibliothèque du Congrès](#). Demander à chaque groupe d'écrire ce qu'il observe sur les photographies.
15. Mener une discussion sur l'héritage du boycott des bus de Baton Rouge. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles:
 - a. Quels sont les effets psychologiques de la ségrégation dans les bus pour les Afro-Américains ?
 - b. Pourquoi le boycott est-il une forme efficace de protestation ?
 - c. Comment certains Louisianais blancs ont-ils réagi à cette manifestation ? Qu'est-ce que cela prédit concernant les futures protestations en Louisiane pendant l'ère des droits civiques ?
 - d. À votre avis, le boycott des bus de Baton Rouge a-t-il été aussi efficace qu'il aurait pu l'être ? Pourquoi, ou pourquoi pas ?
 - e. Comment l'héritage du boycott des bus de Baton Rouge a-t-il influencé l'ensemble du mouvement des droits civiques ?
16. Dire : "Alors que les Afro-Américains de Louisiane se battaient pour l'égalité des droits, une décision de la Cour suprême allait changer à jamais le paysage scolaire américain."
17. Donner aux élèves une copie de [L'affaire Brown v. Board of Education \(1954, 1955\)](#) de *History - Brown v. Board of Education*.
18. Demander aux élèves de lire indépendamment l'extrait et de consigner les informations dans la case 5 de la [Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques](#).
19. Dire : "L'affaire *Brown v. Board of Education* rend illégale la ségrégation dans les écoles publiques, mais dans le Sud et en Louisiane, la lutte pour la déségrégation est loin d'être terminée."
20. Donner aux élèves l'accès au document [La crise scolaire de la Nouvelle Orléans](#) de Nikki Brown sur [64parishes.org](#).
21. Demander aux élèves de lire indépendamment la section "*The Crisis in New Orleans Begins*" section et de consigner les informations sur le gouverneur de Louisiane Jimmie Davis, qui s'est battu pour empêcher l'intégration des écoles dans la case 6 de la frise chronologique. Puis, demander aux élèves de consigner les

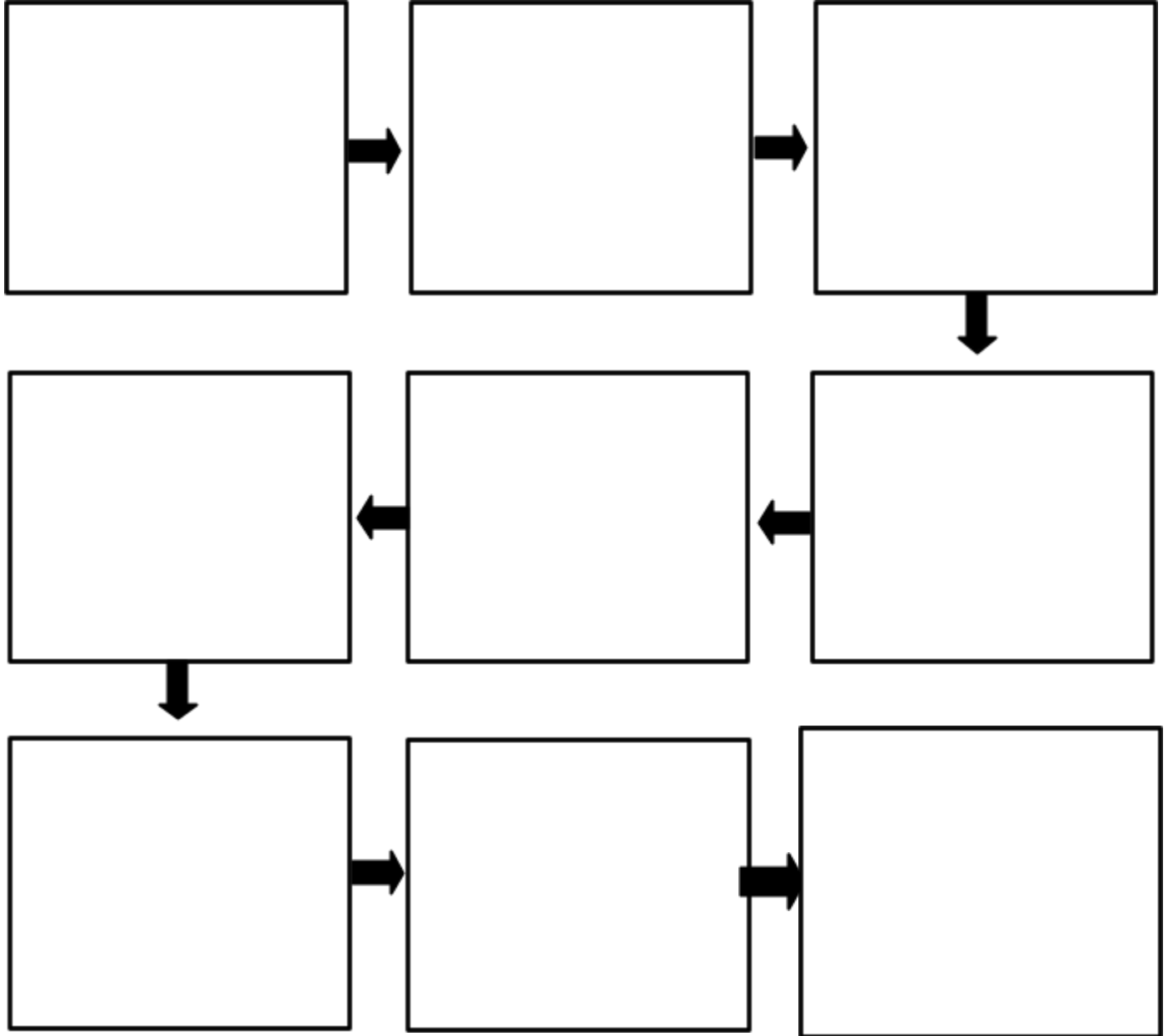
informations sur les premiers enfants afro-américains à fréquenter les écoles intégrées de la Nouvelle-Orléans dans la case 7 de la [Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques](#).

22. Donner aux élèves l'accès à :
 - a. [Les projets de loi sur la ségrégation votés en Louisiane](#) du *The Chicago Tribune* du 7 Novembre 1960
 - b. [Ruby Bridges entre à l'école](#)
 - c. [Fermer nos écoles?](#)
 - d. [Des adolescents manifestent contre l'intégration](#)
 - e. [Manifestations à l'école élémentaire William Frantz](#)
 - f. [La foule est arrêtée près du bureau du conseil scolaire](#)
23. Diviser la classe en petits groupes selon une routine de classe établie.
24. Demander aux élèves d'analyser les documents authentiques à propos de l'intégration scolaire à la Nouvelle-Orléans. Au besoin, poser aux élèves des questions semblables aux questions d'observation de la [Analyse des photographies et des gravures de la Bibliothèque du Congrès](#). Demander à chaque groupe d'écrire ce qu'il observe sur les photographies.
25. Mener un [séminaire socratique](#) pour répondre à la question: Comment le mouvement des droits civiques a-t-il changé la Louisiane ? Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.
26. Questions d'orientation possibles:
 - a. Quels ont été les impacts sociaux et politiques de la protestation contre l'intégration scolaire ?
 - b. Près de 60 ans après le mouvement des droits civiques en Louisiane, quel bilan peut-on faire ?
27. Conclure la discussion en demandant aux élèves de rédiger une réponse à la question de la discussion socratique.
28. Dire : "Au milieu des années 1960, le Congrès des États-Unis adopte des lois qui accordent aux Afro-Américains des droits civiques et leur permettent de réaffirmer leur droit de vote."
29. Donner aux élèves l'accès au document [Principales dispositions de la loi sur les droits civiques de 1964](#) issu du *Richmond Times-Dispatch*.
30. Demander aux élèves de lire indépendamment le document et de noter les informations concernant les principales implications de la loi sur les droits civiques de 1964 dans la case 8 de la [Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques](#).
31. Donner aux élèves l'accès au document [Loi sur le droit de vote de 1965](#) issu de l'Histoire des lois fédérales sur le droit de vote.
32. Demander aux élèves de lire indépendamment les paragraphes 3 et 4 de la première section du document puis d'écrire les informations à propos des principales implications de la loi sur le droit de vote de 1965 dans la case 9 de la [Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques](#).
33. Dire : "La loi sur les droits civiques de 1964 et la loi sur le droit de vote de 1964 sont des textes législatifs destinés à protéger les droits politiques et de vote des Afro-Américains, et font partie des réformes générales de l'ère des droits civiques. Comme nous l'avons vu avec la crise de l'intégration scolaire à la Nouvelle-Orléans, les réformes peuvent s'accompagner d'une résistance, ce qui fait également partie de l'héritage des droits civiques en Louisiane. Par exemple, les contestations de la loi sur le droit de vote ont persisté et, en 2013, la Cour

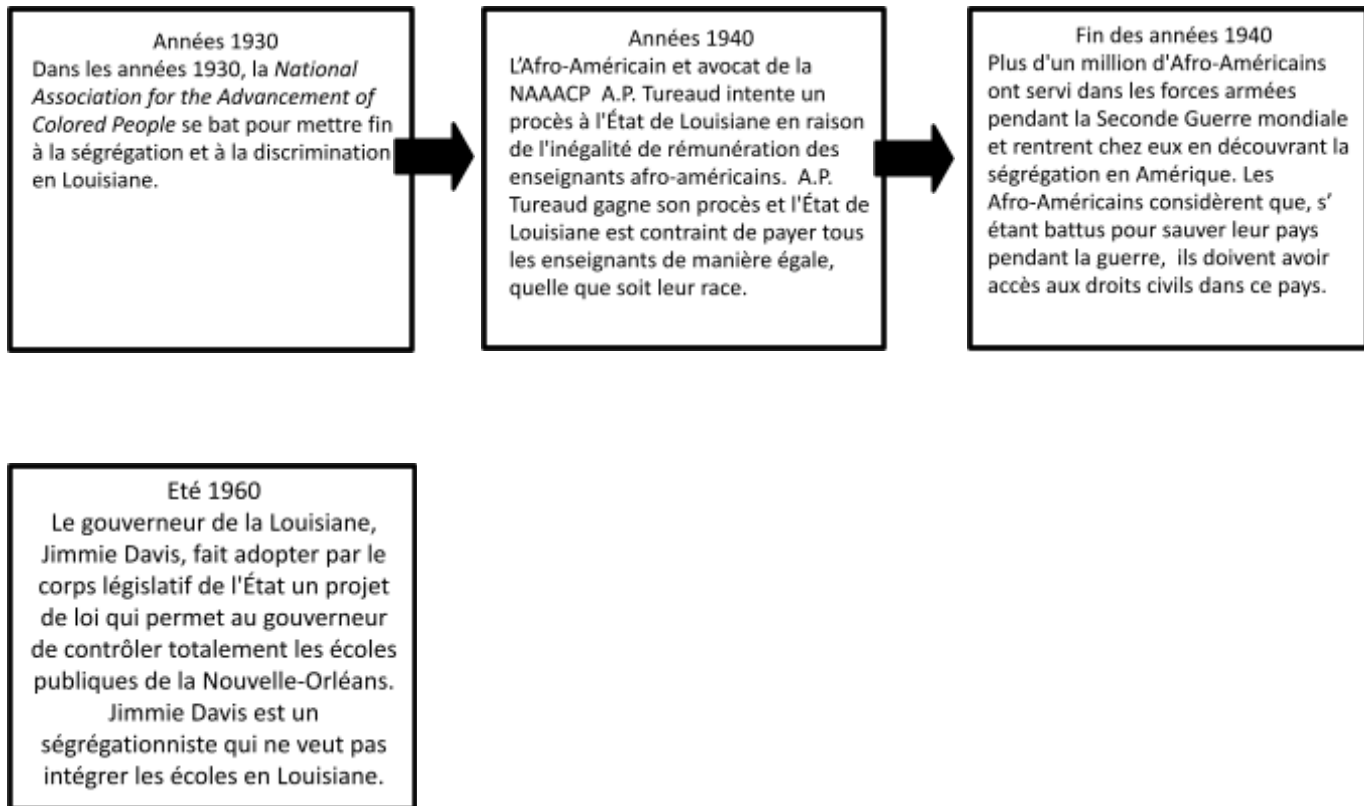
suprême a annulé une partie des protections du droit de vote prévues par la loi dans l'affaire *Shelby County v. Holder*." VOIR : [pour plus d'informations sur l'affaire *Shelby County v. Holder*](#).

34. Demander aux élèves de rédiger une réponse à la question "Comment le mouvement pour les droits civiques a-t-il remodelé l'identité de la Louisiane ?" Les réponses des élèves peuvent faire l'objet d'une notation.

Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques



Frise chronologique de la lutte pour les droits civiques (complétée)



L'affaire *Brown v. Board of Education* (1954, 1955)⁸

L'affaire connue sous le nom de *Brown v. Board of Education* est en fait le nom donné à cinq affaires distinctes qui ont été entendues par la Cour suprême des États-Unis concernant la ségrégation dans les écoles publiques. Ces différentes affaires se nomment *Brown v. Board of Education of Topeka*, *Briggs v. Elliot*, *Davis v. Board of Education of Prince Edward County (VA.)*, *Boiling v. Sharpe*, et *Gebhart v. Ethel*. Bien que les faits soient différents dans chaque affaire, la question principale au cœur de chacune est la constitutionnalité de la ségrégation parrainée par l'État dans les écoles publiques. Une fois de plus, Thurgood Marshall et le *NAACP Legal Defense and Education Fund* traitent ces affaires.

Bien qu'il reconnaisse certaines des revendications des plaignants, le panel de trois juges de la Cour de district des États-Unis qui entend les affaires statue en faveur des conseils scolaires. Les plaignants font alors appel devant la Cour suprême des États-Unis.

Lorsque les affaires ont été portées devant la Cour suprême en 1952, celle-ci a regroupé les cinq affaires sous le nom de *Brown v. Board of Education*. Marshall plaide personnellement l'affaire devant la Cour. Bien qu'il soulève plusieurs questions juridiques en appel, la plus récurrente reste que les systèmes scolaires séparés pour les Noirs et les Blancs sont intrinsèquement inégaux et violent donc la "clause de protection égale" du quatorzième amendement de la Constitution américaine. En outre, en s'appuyant sur des tests sociologiques, tels que celui réalisé par le chercheur en sciences sociales Kenneth Clark et sur d'autres données, il soutient également que les systèmes scolaires ségrégués ont tendance à donner aux enfants noirs un sentiment d'infériorité par rapport aux enfants blancs, et qu'un tel système ne doit donc pas être légalement autorisé.

Réunis pour statuer sur l'affaire, les juges de la Cour suprême réalisent qu'ils sont profondément divisés sur les questions soulevées. Si la plupart d'entre eux souhaitent faire annuler l'arrêt *Plessy* et déclarer la ségrégation dans les écoles publiques inconstitutionnelle, ils ont des raisons différentes de le faire. Incapable de trouver une solution avant juin 1953 (fin de la session 1952-1953 de la Cour), la Cour décide de réexaminer l'affaire en décembre 1953. Cependant, au cours des mois qui suivent, le juge en chef Fred Vinson décède et est remplacé par le gouverneur Earl Warren de Californie. Lorsque l'affaire est réexaminée en 1953, le juge en chef Warren réussit à faire ce que son prédécesseur n'avait pas pu, c'est-à-dire amener tous les juges à accepter de soutenir de manière unanime la décision de rendre la ségrégation dans les écoles publiques inconstitutionnelle. Le 14 mai 1954, il donne l'opinion de la Cour, déclarant : "Nous concluons que dans le domaine de l'éducation publique, la doctrine du "séparé mais égal" n'a pas sa place. Les établissements d'enseignement séparés sont intrinsèquement inégaux...".

S'attendant à une opposition à sa décision, en particulier dans les États du Sud, la Cour suprême ne tente pas immédiatement de donner des directives pour la mise en œuvre de sa décision. Elle demande plutôt aux procureurs généraux de tous les États ayant des lois autorisant la ségrégation dans leurs écoles publiques de soumettre des plans sur la manière de procéder à la déségrégation. Après d'autres audiences devant la Cour sur la question de la déségrégation, le 31 mai 1955, les juges établissent un plan pour la marche à suivre : la déségrégation doit se faire "à grande vitesse".

Bien qu'il ait fallu attendre de nombreuses années avant que tous les systèmes scolaires ségrégués soient supprimés, *Brown* et *Brown II* (nom donné au plan des tribunaux pour la déségrégation des écoles) ont permis de lancer le processus.

⁸ Ce passage est produit par l'Administrative Office of the U.S. Courts. Il est disponible en ligne à l'adresse suivante <http://www.uscourts.gov/educational-resources/educational-activities/history-brown-v-board-education-re-enactment>.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Grade 8 : Fiche pédagogique : Comparer les différents niveaux du gouvernement

Unité cinq : La Seconde Guerre Mondiale et le mouvement des droits civiques, Sujet deux : Le mouvement des droits civiques

Objectif de la séquence : Les élèves examinent le rôle du gouvernement national, étatique et local dans la vie des citoyens de Louisiane.

Durée suggérée de la séquence : 8 séances

Matériel : [The Code Napoleon](#), [Loi commune](#), [Pourquoi les paroisses ? L'histoire derrière la carte unique de la Louisiane](#), [Préambule de la Constitution de Louisiane de 1974](#), [Préambule de la Constitution des Etats-Unis](#), diagramme de Venn des préambules ([vierge](#) et [complété](#)), [Le fédéralisme : pouvoirs du gouvernement national et du gouvernement de l'État](#), tableau du fédéralisme ([vierge](#) et [complété](#)), [Les branches du gouvernement de Louisiane](#), tableau à 3 colonnes ([vierge](#) et [complété](#)), [Two Forms of Local Government in Louisiana](#), [Deux formes de gouvernements locaux en Louisiane](#), tableau de notes ([vierge](#) et [complété](#))

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "En classe, nous avons examiné de nombreux aspects du gouvernement tout en explorant l'histoire de la Louisiane. Dans cette tâche, nous allons prendre de la hauteur et examiner les facettes de notre gouvernement étatique et local, ainsi que la manière dont la Constitution et le gouvernement des États-Unis ont façonné la Constitution et le gouvernement de notre État."
2. Dire : "Tout d'abord, repensons à l'unité 1 où nous avons étudié l'exploration, l'implantation et la colonisation de la Louisiane par les Européens. De nombreux aspects du gouvernement de la Louisiane aujourd'hui reflètent les influences des pays qui ont colonisé la Louisiane."
3. Donner aux élèves l'accès au document [The Code Napoleon](#) de la Fondation pour les droits constitutionnels et [Loi commune](#) extrait de *Encyclopedia Britannica*.
4. Projeter et lire à voix haute des extraits de [The Code Napoleon](#) et de [Loi commune](#) pour mieux comprendre deux des principales influences sur le gouvernement de la Louisiane.
5. Donner aux élèves l'accès au document [Code Napoléon: une brève leçon d'histoire](#) de *LA-Legal*.
6. Demander aux élèves de lire le texte de façon indépendante, en notant les principales différences entre la Common Law et le Code Napoléon.
7. Mener une brève discussion sur les influences exercées sur le gouvernement de la Louisiane.
Questions possibles :
 - a. Qu'est-ce que le Code Napoléon ?
 - b. Qu'est-ce que la common law et qui a introduit ces principes en Louisiane ?
 - c. En quoi les principes du Code Napoléon et de la common law sont-ils comparables ?
 - d. Comment le développement de l'histoire et de la culture de la Louisiane a-t-il influencé le gouvernement de l'État ?
8. Donner aux étudiants l'accès au document [Pourquoi les paroisses ? L'histoire derrière la carte unique de la Louisiane](#) de Nola.com.
9. Demander aux élèves de répondre par écrit à la question suivante : Pourquoi la Louisiane est-elle le seul État à

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

avoir des paroisses pour frontières politiques ?

10. Dire : "Maintenant que vous avez compris les influences historiques sur notre gouvernement, vous pouvez examiner les objectifs des gouvernements nationaux et des États en analysant les préambules de la Constitution des États-Unis et de la Constitution de la Louisiane de 1974."
11. Diviser la classe en petits groupes selon une routine de classe établie.
12. Donner aux élèves une copie du [Préambule de la Constitution de l'État de Louisiane de 1974](#), du [Préambule de la Constitution des États-Unis](#), et du [Diagramme de Venn des préambules](#).
13. Demander aux élèves de lire les deux préambules en petits groupes et de comparer les objectifs de chacun d'eux à l'aide du [Diagramme de Venn des préambules](#).
14. Circuler dans la salle pour aider les élèves à utiliser le vocabulaire des préambules en leur donnant une définition des mots adaptée à leur niveau ou en les aidant à faire le lien entre le travail et ce qu'ils savent déjà.
15. Dire, "Avec une meilleure compréhension des objectifs du gouvernement national et du gouvernement de l'État, nous pouvons maintenant examiner les fondements, les fonctions et les pouvoirs des deux niveaux de gouvernement."
16. Ecrire le mot *fédéralisme* au tableau et lire ou projeter la définition suivante :
 - a. Le partage du pouvoir entre un gouvernement fédéral et 50 gouvernements d'État..
17. Lire à voix haute les deux premiers paragraphes de [Le Fédéralisme : les pouvoirs du gouvernement national et des gouvernements d'États](#) par Robert Longley issu de *ThoughtCo* qui définit le mot *fédéralisme*.
18. Demander aux élèves de donner à l'oral ou à l'écrit leur propre définition du mot fédéralisme et de l'illustrer.
19. Expliquer aux élèves qu'ils vont analyser le système fédéral américain en comparant les pouvoirs du gouvernement fédéral à ceux du gouvernement de l'État de Louisiane.
20. Diviser la classe en petits groupes selon une routine de classe établie.
21. Donner aux étudiants l'accès à [Le Fédéralisme : les pouvoirs du gouvernement national et des gouvernements d'États](#) par Robert Longley issu de *ThoughtCo*.
22. Demander aux élèves de lire le texte en petits groupes et noter la source du pouvoir ainsi que des exemples de pouvoir pour le gouvernement fédéral et celui des États en utilisant le [tableau du fédéralisme](#).
23. Mener une discussion en classe sur la façon dont le fédéralisme façonne la culture politique de la Louisiane et des États-Unis. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et à fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses.

Questions possibles :

 - a. Pourquoi le gouvernement fédéral devrait-il contrôler les échanges commerciaux entre les États ?
 - b. Pourquoi l'impression et la création de monnaie par les États serait-elle problématique ?
 - c. Expliquez la raison pour laquelle le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'État de Louisiane doivent être en mesure de collecter des taxes.
 - d. Pourquoi les États doivent-ils avoir le pouvoir d'organiser des élections et de créer des écoles ?
 - e. Comment le fédéralisme a-t-il façonné le système politique de la Louisiane ?
 - f. Pourquoi le fédéralisme est-il nécessaire dans le système américain ?
24. Dire : "Maintenant que nous avons une meilleure compréhension des pouvoirs conférés au gouvernement fédéral et aux gouvernements des États, nous allons étudier comment chaque niveau de gouvernement fonctionne pour mettre en œuvre et utiliser ces pouvoirs. L'année dernière, vous avez étudié la structure du

gouvernement fédéral. Cette année, nous nous appuyerons sur les connaissances que vous avez acquises sur le gouvernement fédéral et nous le comparerons aux gouvernements des États et des collectivités locales.”

25. Diviser la classe en petits groupes selon une routine de classe établie.
26. Donner aux élèves un exemplaire du [tableau à 3 colonnes](#) et leur donner l'accès à [les branches du gouvernement de la Louisiane](#). Utiliser la barre latérale pour basculer entre les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire.
27. Demander aux élèves de lire les documents en petits groupes et de noter des informations sur chaque branche du gouvernement de l'État en utilisant le [tableau à 3 colonnes](#). Noter que la partie de l'organisateur graphique consacrée au gouvernement fédéral est déjà complète car elle a été traitée dans le programme d'Histoire de 7ème grade.
28. Donner aux élèves un exemplaire du document: [deux formes de gouvernement local en Louisiane](#).
29. Demander aux élèves de lire le document en petits groupes et de renseigner la [page de notes](#) sur la fonction des jurys de police et des chartes d'autonomie dans les collectivités locales de Louisiane.
30. Mener une discussion en classe sur les différents niveaux de gouvernement. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la discussion et fournir des preuves tirées des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. À votre avis, quel niveau de gouvernement affecte le plus votre vie ? Expliquez votre réponse.
 - b. Quelles sont les similarités et les différences entre les trois niveaux de gouvernement ? Citez des exemples précis.
 - c. Certaines personnes affirment que les représentants des collectivités locales sont les plus à l'écoute de leurs citoyens. Pourquoi?
 - d. Après avoir examiné le système de gouvernement local de la Louisiane, quelles sont les caractéristiques uniques de l'identité politique de la Louisiane ?
31. Dire, “Maintenant que nous comprenons les pouvoirs, les fonctions et l'organisation des gouvernements fédéraux, étatiques et locaux, nous pouvons appliquer nos connaissances à des scénarios de la vie réelle.”
32. Projeter ou fournir aux étudiants une copie des problèmes du quotidien suivants en Louisiane :
 - a. Les habitants de Bâton Rouge sont préoccupés par un ruisseau qui déborde constamment dans les rues de leur quartier à chaque fois qu'il y a de fortes pluies.
 - b. Les enseignants de Louisiane s'inquiètent du fait que les nouveaux programmes scolaires en Louisiane ne sont pas assez rigoureux pour les élèves.
 - c. Les pêcheurs de crevettes s'inquiètent du fait que les compagnies pétrolières creusent des canaux dans les marais du sud de la Louisiane et détruisent les habitats des crevettes.
33. Demander aux élèves d'utiliser les tableaux et les pages de notes de cette activité pour élaborer et étayer des affirmations en réponse à la question suivante: Quel niveau de gouvernement est le mieux placé pour résoudre ce problème ? Demander aux élèves de rédiger un paragraphe sur chaque scénario dans lequel ils indiquent quel niveau de gouvernement est le mieux à même de résoudre le problème et d'étayer leur réponse en utilisant des preuves tirées de l'activité et de leurs connaissances.

Préambule de la Constitution de l'État de Louisiane de 1974

Nous, le peuple de Louisiane, reconnaissant à Dieu tout-puissant pour les libertés civiles, politiques, économiques et religieuses dont nous jouissons, et désireux de protéger les droits individuels à la vie, à la liberté et à la propriété, d'offrir des opportunités pour le développement le plus complet de l'individu, d'assurer l'égalité des droits, de promouvoir la santé, la sécurité, l'éducation et le bien-être du peuple, de maintenir un gouvernement représentatif et ordonné, d'assurer la tranquillité domestique, de pourvoir à la défense commune et de garantir les bénédictions de la liberté et de la justice pour nous-mêmes et notre postérité, ordonnons et établissons cette constitution.

Ce document est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

<http://senate.la.gov/Documents/Constitution/Article0.htm>

Préambule de la Constitution des Etats-Unis

Nous, le peuple des États-Unis, afin de former une Union plus parfaite, d'établir la justice, d'assurer la tranquillité intérieure, de pourvoir à la défense commune, de promouvoir le bien-être général et de garantir les bienfaits de la liberté à nous-mêmes et à notre postérité, ordonnons et établissons la présente Constitution pour les États-Unis d'Amérique.

Ce document est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

<https://www.archives.gov/founding-docs/constitution-transcript>

Diagramme de Venn des préambules

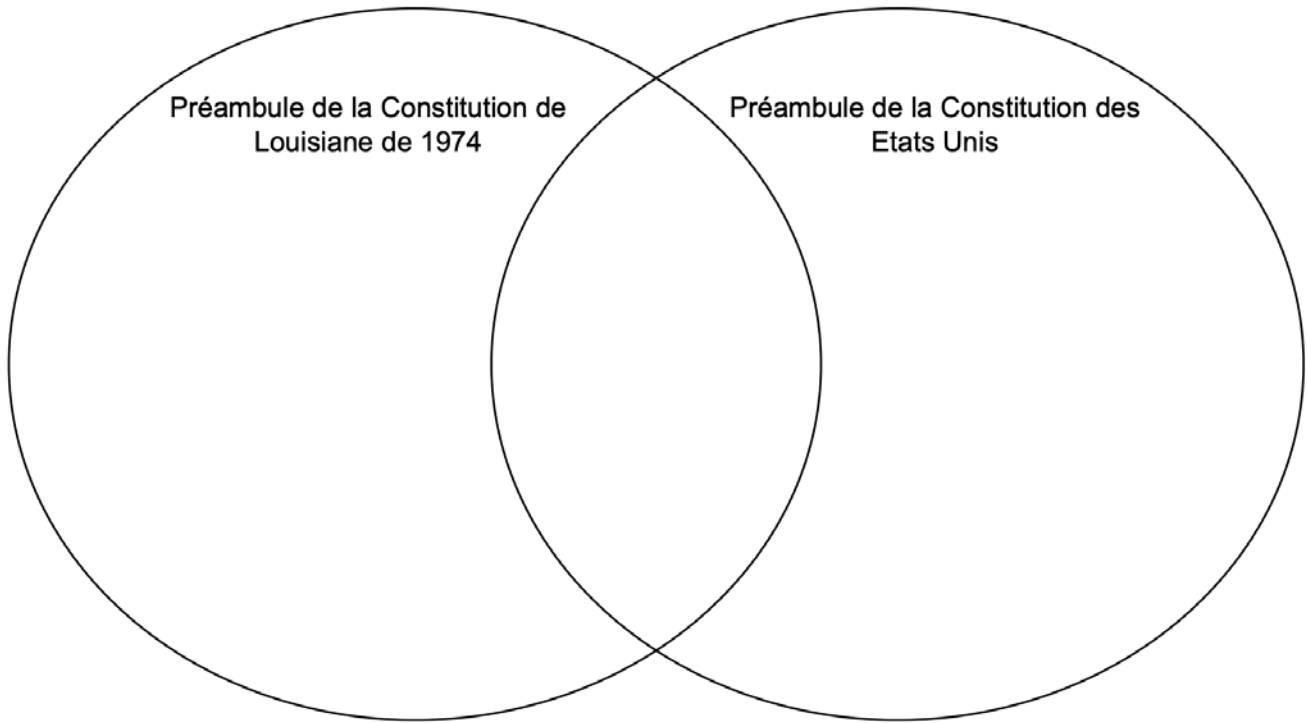


Diagramme de Venn des préambules (complété)

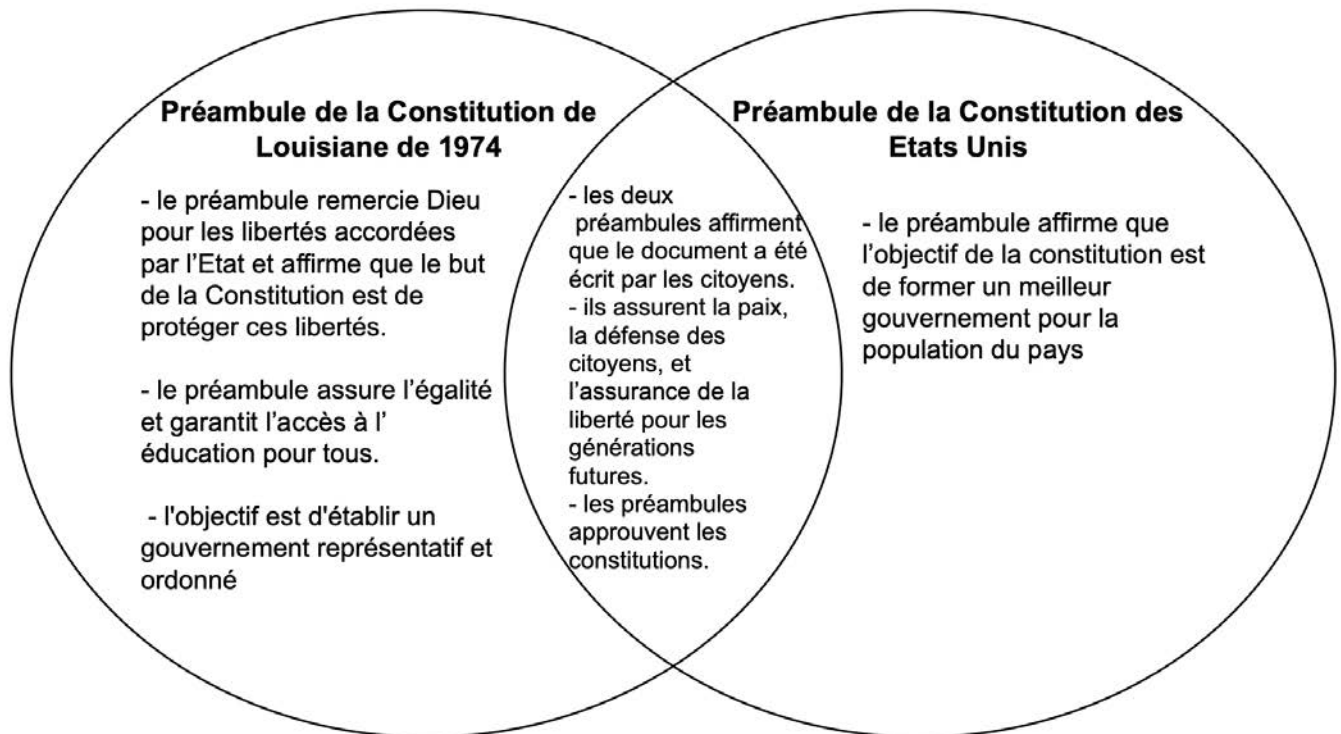


Tableau du fédéralisme

	Gouvernement Fédéral	Partagé	Gouvernement de l'Etat
D'où tiennent-ils leurs pouvoirs ?			
Exemples de pouvoirs			

Tableau du fédéralisme (complété)

	Gouvernement Fédéral	Partagé	Gouvernement de l'Etat
D'où tiennent-ils leurs pouvoirs ?	La Constitution des États-Unis donne au gouvernement fédéral des pouvoirs pour traiter des questions nationales. Par exemple, la clause sur le commerce permet au gouvernement fédéral d'adopter des lois concernant les opérations commerciales qui traversent les frontières des États.		Le 10e amendement de la Constitution américaine accorde aux gouvernements des États tout pouvoir qui n'est pas destiné au gouvernement fédéral ou refusé par la Constitution.
Exemples de pouvoirs	<ul style="list-style-type: none"> ● Imprimer de l'argent ● Déclarer la guerre ● Conclure des traités ou des accords avec d'autres pays. ● Réglementer le commerce entre les États. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Percevoir et prélever des taxes ● Adopter et appliquer des lois ● Emprunter de l'argent ● Créer des tribunaux 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mettre en place et organisation des systèmes scolaires ● Créer des gouvernements locaux ● Organiser des élections ● Réguler les échanges dans l'Etat ● Exercer des pouvoirs qui ne sont pas attribués au gouvernement fédéral ou qui lui sont refusés par le gouvernement fédéral. (Par exemple, fixer l'âge légal pour consommer de l'alcool et fumer).

Tableau des trois branches du pouvoir

Branches	Gouvernement Fédéral	Gouvernement de l'Etat
Branche exécutive Rôle principal:	Dirigé par : Composé de : Comment les membres de la branche sont-ils choisis?	Dirigé par : Composé de : Comment les membres de la branche sont-ils choisis?
Branche législative Rôle principal:	Dirigé par : Composé de : Comment les membres de la branche sont-ils choisis?	Dirigé par : Composé de : Comment les membres de la branche sont-ils choisis?
Branche judiciaire Rôle principal:	Dirigé par : Composé de : Comment les membres de la branche sont-ils choisis?	Dirigé par : Composé de : Comment les membres de la branche sont-ils choisis?

Tableau des trois branches du pouvoir (complété)

Branches	Gouvernement Fédéral	Gouvernement de l'Etat
<p> Branche exécutive Rôle principal: Appliquer les lois</p>	<p>Dirigé par : Le Président Composé de : Le Vice-Président et le cabinet du Président Comment les membres de la branche sont-ils choisis? Le Président et le Vice-Président sont choisis par le collège électoral. Le cabinet du Président est choisi par le Président et approuvé par le Sénat.</p>	<p>Dirigé par : Le Gouverneur Composé de : Le lieutenant-gouverneur, le secrétaire d'État, le procureur général de l'État, le trésorier et d'autres fonctionnaires de l'État. Comment les membres de la branche sont-ils choisis? Tous les principaux responsables du pouvoir exécutif sont élus séparément lors d'élections au niveau de l'État.</p>
<p> Branche législative Rôle principal: Établir des lois</p>	<p>Dirigé par : Le Congrès américain Composé de : Le Sénat et la Chambre des représentants Comment les membres de la branche sont-ils choisis? Le Sénat compte 100 membres, dont deux de chaque État, élus par l'ensemble de leur État. La Chambre des représentants compte 435 membres qui sont élus dans les districts de chaque État. La représentation par État est basée sur la population de l'État.</p>	<p>Dirigé par : Assemblée législative de l'État Composé de : Chambre des représentants et Sénat de l'État Comment les membres de la branche sont-ils choisis? Le Sénat de la Louisiane compte 39 membres qui sont élus dans les districts de l'État. La Chambre des représentants de Louisiane compte 105 membres qui sont élus dans des districts de l'État. Les districts du Sénat et de la Chambre des représentants sont différents mais tous deux sont basés sur la population.</p>

<p>Branche Judiciaire Rôle principal: Interpréter les lois</p>	<p>Dirigé par : La Cour Suprême des États-Unis Composé de : Tous les tribunaux fédéraux des États-Unis. Comment les membres de la branche sont-ils choisis? Les juges fédéraux sont choisis par le Président et approuvés par le Sénat des États-Unis.</p>	<p>Dirigé par : La Cour suprême de l'État de Louisiane Composé de : Tous les tribunaux d'État et locaux de Louisiane Comment les membres de la branche sont-ils choisis? Tous les juges de Louisiane sont élus dans des districts de l'État.</p>
--	--	---

Les deux formes de gouvernement local en Louisiane

Le jury de police

La plupart des paroisses de Louisiane sont gouvernées par un jury de police. La taille d'un jury de police est établie par une ordonnance (loi locale) du jury lui-même, bien que, à quelques exceptions près, la taille du jury de police soit fixée par la loi, il doit compter au moins cinq membres mais pas plus de 15 ou le nombre de membres autorisé pour ce jury de police le 13 mai 1974 ou avant, selon le plus élevé des deux. (R.S. 33:1221)

En général, un jury de police ne peut exercer que les pouvoirs autorisés par la constitution ou par la loi. Cependant, la constitution autorise un jury de police à exercer tout pouvoir et à remplir toute fonction nécessaire, requise ou appropriée pour la gestion de ses affaires, non refusée par la loi générale, si l'exercice de cette large autorité est approuvé par les électeurs de la paroisse. (Const. Art. VI, §7)

Au fil des ans, la législature de l'État a autorisé les jurys de police à agir sur une très longue liste de questions, notamment : établir des règlements pour son propre gouvernement ; construire et réparer des routes, des ponts et des digues ; entretenir les berges des rivières et les drains naturels, les fossés de drainage et les canaux ; lever des impôts pour les dépenses des paroisses ; établir des bacs et des ponts à péage ; et fournir un soutien aux pauvres et aux personnes en situation de précarité.(R.S. 33:1236).

Le jury de police peut édicter des ordonnances (lois locales) et prévoir leur application en imposant des amendes ou des peines de prison.

Les chartes d'autonomie locale

Il s'agit d'une règle de droit bien reconnue selon laquelle les subdivisions gouvernementales locales (paroisses et municipalités [administrations municipales]) sont des créations de l'État, peuvent être abolies par l'État et peuvent être investies des pouvoirs et de l'autorité déterminés par l'État. . .

Sans limitations constitutionnelles, les subdivisions gouvernementales locales sont à la merci de la législature. La Constitution de la Louisiane, cependant, accorde une autorité générale à toute municipalité ou paroisse de Louisiane pour rédiger, adopter et modifier une charte d'autonomie. L'autonomie locale qui découle de l'adoption d'une charte d'autonomie comporte plusieurs facettes. . .

Premièrement, par le biais de la charte, les citoyens choisissent leur propre forme de gouvernement et décident de la répartition des pouvoirs et des devoirs au sein de ce gouvernement. . .

Deuxièmement, une charte peut donner au gouvernement local l'autorité d'exercer tout pouvoir et de remplir toute fonction nécessaire, requise ou appropriée pour la gestion de ses affaires, qui n'est pas refusée par la loi générale ou incompatible avec la constitution. (Const. Art. VI, §5) C'est l'inverse de la conception traditionnelle de l'autorité des collectivités locales selon laquelle les collectivités locales ne disposent que des pouvoirs qui leur sont explicitement accordés. . .

Et troisièmement, la constitution accorde un certain degré de protection contre les interférences législatives dans l'exercice du pouvoir. Le fait qu'un gouvernement fondé sur une charte puisse exercer tout pouvoir non refusé par la loi générale signifie qu'un pouvoir ne peut être retiré à un gouvernement local par une loi locale. . .

La constitution autorise également la consolidation des gouvernements locaux sous une seule charte. . . Une variété de plans de gouvernements paroissiaux, municipaux et consolidés existe dans le cadre des chartes d'autonomie. Par exemple, la paroisse de East Baton Rouge et la ville de Baton Rouge ont consolidé le gouvernement de la ville et de la paroisse ; dans la paroisse d'Orléans, la paroisse et la ville ont les mêmes limites et fonctionnent sous une seule autorité.

..

Le document suivant est dans le domaine public et est disponible en ligne sur :

<http://house.louisiana.gov/slg/PDF/Chapter%203%20Part%20A%20-%20Local%20Government.pdf>

Page de notes (complété)

Mots-clés / Citations	Notes
<p>Décrire la forme de gouvernement local que constitue le jury de police en Louisiane.</p> <p>Décrire le système de charte d'autonomie locale pour les gouvernements locaux en Louisiane.</p>	<p><u>En Louisiane, les jurys de police sont des groupes de 5 à 15 membres élus par les citoyens de la paroisse et chargés d'adopter des lois locales et de gouverner la paroisse. Les jurys de police peuvent voter des impôts locaux, réparer et créer des routes, résoudre des problèmes de drainage et bien d'autres choses liées à la gestion d'une administration paroissiale.</u></p> <p><u>Les chartes d'autonomie en Louisiane sont approuvées par la législature de l'État mais fonctionnent plus librement que les autres formes de gouvernement local. Dans les chartes d'autonomie, une paroisse ou une municipalité met en place sa forme de gouvernement local. Après l'approbation de la charte d'autonomie par les citoyens locaux, Le gouvernement local peut adopter toutes les lois nécessaires au fonctionnement du gouvernement local sans grande surveillance de l'État. La paroisse d'East Baton Rouge, composée de Baton Rouge et d'autres zones de la paroisse, et la paroisse d'Orléans, composée de la Nouvelle-Orléans, sont des exemples de <i>Home Rule</i> en Louisiane.</u></p>

Evaluation de l'unité cinq

Objectif de la séquence : Les élèves rédigent une réponse organisée à la question: Comment les changements économiques, sociaux et politiques du 20e siècle redéfinissent-ils l'identité d'un État ?

Durée suggérée : 3 séances

Consignes pour les élèves : Les élèves rédigent une réponse organisée à la question: Comment les changements économiques, sociaux et politiques du 20e siècle redéfinissent-ils l'identité d'un État ?

Ressources : notes et photocopiés de l'unité 5

Notes pour l'enseignant : En réalisant cette activité, les élèves répondent aux attentes en sciences sociales: 8.1.1, 8.2.5, 8.2.8, 8.2.9, et 8.8.1. Ils répondent également aux attentes en anglais [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : WHST.6-81a-e, WHST.6-8.5, WHST.6-8.8, WHST.6-8.9, WHST.6-8.10.

Utiliser la grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" de l'[examen LEAP en Sciences Sociales](#) pour noter cette évaluation. Remarque : personnaliser la partie "Contenu" de la grille d'évaluation pour cette note. Utiliser la partie "Problématique" (*claims*) de la grille d'évaluation telle qu'elle est rédigée.

Présentation de l'unité six

Objectif de la séquence : Les élèves explorent le fonctionnement du gouvernement et de l'économie moderne de la Louisiane afin de comprendre son identité actuelle.

Durée suggérée de la séquence : 4 semaines

Grade 8: Contenu	
L'époque contemporaine	Quels sont les rôles du gouvernement et de la vie économique dans la définition de l'identité d'un État?

Sujets (GLEs/Compétences de fin de grade) :

1. [Le gouvernement de la Louisiane à l'époque contemporaine](#) (8.8.1, 8.8.2)
2. [L'économie et la géographie de la Louisiane à l'époque contemporaine](#) (8.2.2, 8.2.5, 8.5.1, 8.5.2, 8.7.2, 8.9.1, 8.9.2, 8.9.3, 8.10.3)

Évaluation de l'unité 6: Les élèves participent à un dialogue socratique et rédigent une réponse de plusieurs paragraphes à la question suivante : Quel est le rôle du gouvernement et de la vie économique dans la définition de l'identité d'un État ? Utilisez les preuves issues de l'unité et vos connaissances en sciences sociales pour développer et soutenir votre réponse.

Unité six : L'identité de la Louisiane : un État moderne	Sujet 1 : Le gouvernement de Louisiane à l'époque contemporaine Sujet 2 : L'économie et la géographie de la Louisiane à l'époque contemporaine
Connexions clés: <ul style="list-style-type: none"> • Les phénomènes naturels conditionnent les décisions économiques des individus et des communautés en Louisiane. • Les ressources et le climat influencent les économies locales et de l'État en Louisiane. 	
Compétences de fin de grade (GLEs)	Contenu et concepts essentiels
8.2.2 Expliquer l'importance du fleuve Mississippi dans les événements historiques de la Louisiane.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser comment le fleuve Mississippi a impacté le développement de la Louisiane à l'époque contemporaine.
8.2.5 Analyser les causes et les conséquences des événements majeurs et évaluer leur impact sur la croissance et le développement de la Louisiane.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les conséquences des principaux désastres naturels ou causés par l'homme sur la Louisiane et ses habitants. • Discuter des causes et conséquences des crises et des ralentissements économiques des années 1970, 1980 et 2000, et de la manière dont ils ont affecté la Louisiane et ses habitants.
8.5.1 Décrire l'impact des phénomènes naturels sur l'environnement physique de la Louisiane.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser comment les phénomènes naturels (érosion côtière, ouragans, sécheresses, pluies excessives) nuisent aux ressources et à l'environnement physique de la Louisiane.
8.5.2 Analyser et prédire les conséquences des modifications de l'environnement sur la Louisiane et ses habitants.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les différentes manières dont la population a essayé de contrôler le fleuve Mississippi et les répercussions sur l'environnement et les habitants de la Louisiane. • Analyser les causes naturelles et humaines de l'érosion côtière (détournement de cours d'eau, digues, disparition d'îles-barrières, intrusion d'eau salée, ouragans, élévation du niveau de la mer). • Évaluer les solutions proposées pour lutter contre l'érosion côtière (détournement des sédiments, restauration des îles-barrières, création de marais, restauration des côtes). • Expliquer les effets potentiels de l'expansion de la production agricole dans les zones humides (perte d'habitat).

<p>8.7.2 Évaluer le rôle et l'importance des ports et des produits de la Louisiane dans l'économie internationale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'importance des ports de Louisiane pour l'État et l'économie internationale à l'époque contemporaine.
<p>8.8.1 Décrire les moyens par lesquels les citoyens peuvent s'organiser, surveiller ou influencer le gouvernement et la politique au niveau local, étatique et national.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des événements et des questions d'actualité qui concernent la Louisiane, expliquer comment les citoyens peuvent contribuer au changement sur ces questions, et comment les citoyens peuvent influencer leur gouvernement en général.
<p>8.8.2 Expliquer l'importance d'être un citoyen informé sur les questions publiques, de reconnaître la propagande et de connaître les enjeux du vote.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les responsabilités d'un citoyen. • Expliquer l'importance d'être un citoyen informé et comment les citoyens peuvent s'informer sur les enjeux au niveau local, étatique et national.
<p>8.9.1 Analyser le rôle de la spécialisation dans l'économie de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer ce qu'est la spécialisation économique et son incidence sur l'économie de la Louisiane.
<p>8.9.2 Appliquer les lois de l'offre et de la demande pour démontrer les répercussions sur les produits et les ressources de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment l'offre et la demande impactent les produits de la Louisiane et les industries connexes (prix, exportations, commerce intérieur et international, emplois).
<p>8.9.3 Analyser et expliquer les facteurs qui affectent la production et la répartition des biens et services en Louisiane, aux États-Unis et dans le</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la relation entre le prix des ressources et la production de biens qui utilisent ces ressources. • Expliquez comment les tarifs douaniers, les quotas et les subventions impactent les industries de la Louisiane. • Expliquer l'importance du tourisme pour l'économie de la Louisiane. • Expliquer comment la concurrence nationale et internationale peut

<p>monde.</p>	<p>impacter les industries de la Louisiane.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment les cycles économiques impactent les industries de Louisiane (commerce, emploi, utilisation des terres et des ressources, recettes fiscales). • Expliquer comment les facteurs géographiques influencent l'utilisation des terres pour la production agricole.
<p>8.10.3 Décrire les facteurs historiques qui ont influencé la croissance économique, l'interdépendance et le développement de la Louisiane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les industries clés de la Louisiane (énergie, agriculture, chimie, fabrication, produits de la mer, tourisme) et expliquer les différents facteurs qui affectent la croissance et le déclin de ces industries (interdépendance, incitations). • Analyser les effets des catastrophes naturelles et causées par l'homme sur l'économie de la Louisiane (chômage, perte de revenus et de profits).
<p>8.1.1 Produire un texte clair et cohérent pour un éventail d'objectifs et de publics à travers les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches historiques • Évaluer une grande variété de sources primaires et secondaires • Déterminer le sens de mots et de phrases dans des textes historiques • Reconnaître différents points de vue dans un contexte historique 	<p><i>Suggestions pour traiter la compétence 8.1.1 dans cette unité:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches historiques sur l'importance du fleuve Mississippi et des ports de Louisiane pour la Louisiane, les États-Unis et le monde. • Analyser des sources primaires et secondaires pour répondre à des questions sur les ressources naturelles et la géographie de la Louisiane. • Analyser des sources primaires et secondaires pour répondre à des questions sur les gouvernements locaux, étatiques et nationaux. • Reconnaître les différents points de vue sur les décisions politiques liées aux phénomènes naturels et aux modifications de l'environnement.
<p>8.1.2 Construire et interpréter une frise chronologique des événements clés de l'histoire de la Louisiane et décrire leur lien avec les événements des États-Unis et du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire et/ou interpréter une frise chronologique des principaux événements liés à l'économie et au gouvernement de la Louisiane à la fin du XXe siècle et au début du XXIe siècle.
<p>8.2.10 Prévoir les moyens par lesquels la Louisiane continuera à</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prédire comment la Louisiane pourrait changer ou demeurer la même à mesure que l'État avance dans le XXIe siècle, en utilisant ses connaissances de l'histoire de la Louisiane, des États-Unis et du

se développer vers la diversité économique, culturelle et politique au 21 ^e siècle.	monde.
8.3.1 Localiser et décrire les caractéristiques physiques et politiques de la Louisiane.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des cartes pour localiser les caractéristiques physiques et politiques importantes de la Louisiane.
8.3.2 Utiliser des cartes, des graphiques et des diagrammes pour poser des questions sur les caractéristiques géographiques de la Louisiane et y répondre.	<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'emplacement des principales industries de la Louisiane (cane à sucre, riz, fruits de mer, sylviculture, gaz naturel/shale, pétrole, sel, transport maritime) ainsi que la géographie physique et les ressources naturelles qui soutiennent chaque industrie.
8.3.3 Appliquer les connaissances des compétences et des termes de la géographie pour : <ul style="list-style-type: none"> créer des cartes et des diagrammes tracer la latitude et les coordonnées longitudinales lire et interpréter une carte utiliser une carte pour comparer le fuseau horaire de la Louisiane par rapport aux fuseaux horaires du monde entier 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser des cartes et des diagrammes portant sur la géographie, l'économie et le gouvernement de la Louisiane à l'époque contemporaine.
8.10.1 Analyser comment la rareté des ressources affecte les choix des individus et des communautés.	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment la rareté du pétrole dans les années 1970/1980 a influencé les choix des individus et des communautés en Louisiane.
8.10.2 Expliquer les choix/échanges, les coûts/bénéfices et les	<ul style="list-style-type: none"> Décrire les choix/échanges, les coûts/bénéfices et les coûts d'opportunité liés aux décisions économiques prises par les habitants de la Louisiane lors des crises/réductions économiques

<p>coûts d'opportunité liés à la prise de décisions économiques personnelles.</p>	<p>des années 1970, 1980 et 2000.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les choix/échanges, les coûts/bénéfices et les coûts d'opportunité liés à la prise de décisions économiques personnelles.
<p>8.10.4 Expliquer l'impact de l'inflation et du chômage sur différents groupes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les effets du chômage sur l'économie et la population de la Louisiane. • Expliquer comment l'inflation affecte les industries de Louisiane.
<p>8.10.5 Utiliser différentes sources pour rechercher et présenter des résultats sur l'éducation et la formation pour les emplois et les carrières.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches et présenter des conclusions sur les exigences en matière d'éducation et de formation, la structure du travail, la rémunération et la disponibilité des emplois/carières d'intérêt.

Contenu pédagogique de l'unité 6

Sujet 1 : Le gouvernement de Louisiane à l'époque contemporaine (8.8.1, 8.8.2)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves examinent comment les habitants de la Louisiane façonnent l'identité politique de leur État.

Durée suggérée : 6 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [Le rôle des citoyens de Louisiane dans la formation de notre gouvernement](#)

Pour approfondir ces questions-clés :

- Quels sont les rôles et les responsabilités d'un citoyen de Louisiane ?
- Comment un citoyen peut-il influencer son gouvernement ?
- Comment un projet de loi devient-il une loi à l'assemblée législative de l'État de Louisiane ?

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

- Les élèves analysent le document: [Les droits et devoirs des citoyens américains](#) et participent à des discussions en classe sur les actions requises pour être un bon citoyen. 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.
- Les élèves déterminent les problèmes importants auxquels sont confrontés l'État et les communautés locales, et réfléchissent à des moyens d'agir en connaissance de cause.
- Les élèves participent à une simulation d'assemblée législative afin d'explorer comment un projet de loi devient une loi.

Grade 8 : Fiche pédagogique : Le rôle des citoyens de Louisiane dans la formation de notre gouvernement

Unité six : L'époque contemporaine, Sujet un: Le gouvernement de Louisiane à l'époque contemporaine

Objectif de la séquence : Les élèves examinent l'impact des citoyens de Louisiane sur notre gouvernement afin de comprendre comment les citoyens peuvent façonner l'identité politique de leur État.

Durée suggérée: 6 séances

Matériel: [Les droits et devoirs des citoyens américains](#), [Projet de loi environnementale de la Louisiane pour l'élimination des pneus \(projet de loi n° 746\)](#), [Comment un projet de loi devient une loi](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Peu importe que le niveau de gouvernement soit local, étatique ou fédéral, les personnes les plus importantes pour façonner l'identité du gouvernement sont des citoyens comme vous et moi. Dans la démocratie représentative américaine, les citoyens des États-Unis et de la Louisiane sont ceux qui dirigent, influencent et façonner le gouvernement. En tant que citoyen des États-Unis et de la Louisiane, vous avez le privilège d'obtenir certains droits qui sont garantis par la Constitution des États-Unis et la Constitution de l'État de Louisiane. Cependant, certaines responsabilités ou actions que vous devez faire parce que vous êtes un citoyen vont de pair avec ces droits garantis."
2. Donner aux élèves une copie du document [Les droits et devoirs des citoyens américains](#).
3. Demander aux élèves de lire le document de manière indépendante et de réfléchir à la question : Quelles actions sont nécessaires pour être un bon citoyen ?
4. Mener une discussion en classe sur les actions requises pour être un bon citoyen. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des sources et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles:
 - a. Décrire les caractéristiques d'un citoyen bien informé.
 - b. Pourquoi tous les citoyens devraient-ils voter à toutes les élections locales ?
 - c. En quoi le fait de ne pas utiliser son droit de vote nuit-il au système américain ?
 - d. Comment le droit de s'exprimer librement vous oblige-t-il également à respecter les croyances des autres ?
 - e. Décrire un bon citoyen américain.
5. Dire : "Il est important d'apprendre les droits et les devoirs des citoyens, mais le plus important est d'agir en fonction de ce que vous avez appris. La prochaine partie de cette tâche demandera à chacun de participer activement à un niveau de gouvernement."
6. Mener une discussion sur les principaux problèmes auxquels est confronté l'État de Louisiane dans son ensemble, ou sur les principaux problèmes affectant les communautés des élèves. Inscrire les idées des élèves sur un tableau blanc, une feuille de papier ou à l'aide d'un appareil de projection.

7. Après avoir établi une liste, diviser les élèves en groupes de 3 ou 4 personnes et demander à chaque groupe de choisir une question sur laquelle il souhaite se concentrer. Une fois que les groupes ont déterminé leur problème, demander à chaque groupe de discuter des points suivants et de noter leurs réponses par écrit :
 - a. Quels sont les moyens par lesquels les citoyens peuvent contribuer au changement et soutenir les solutions dans ce domaine ?
 - b. Quel niveau de gouvernement (local, étatique, fédéral) est le mieux équipé pour traiter cette question?
8. Après que les groupes ont répondu aux questions ci-dessus, organiser une discussion en classe sur les idées que les élèves ont trouvées pour initier le changement et influencer leur gouvernement.
9. Pour conclure cette partie de la tâche, encourager les élèves à prendre des mesures éclairées sur la question qu'ils ont choisie. Ils peuvent le faire en recourant à l'un des mécanismes qu'ils ont identifiés pour influencer leur gouvernement, ou dans l'un des mécanismes qu'ils ont identifiés pour influencer directement le changement sur la question choisie. Les actions peuvent inclure, mais ne sont pas limitées à :
 - a. Bénévolat au sein d'une organisation engagée dans la résolution d'un problème.
 - b. Écrire à un représentant local, étatique ou fédéral pour l'encourager à prendre des mesures sur une question donnée.
 - i. Pour déterminer la représentation au niveau de l'État: [Trouvez votre législateur: Louisiane](#)
 - ii. Pour déterminer la représentation fédérale: [Trouvez votre représentant](#)
10. Dire : "Maintenant que nous avons appris le rôle et les devoirs du citoyen en Louisiane, nous allons étudier le rôle de nos représentants élus et participer à un jeu de rôle pour voir comment un projet de loi devient une loi. Pour participer à ce jeu de rôle, nous utiliserons un exemple de projet de loi de l'assemblée législative de notre État."
11. Donner aux étudiants l'accès au document [Projet de loi environnementale de la Louisiane pour l'élimination des pneus \(projet de loi n° 746\)](#).
12. Définir la terminologie suivante pour les élèves : session régulière, groupe de travail, promulguer, amender, adopter, et Agence de protection de l'environnement.
13. Demander aux binômes de repérer ou de surligner les mots du projet de loi au fur et à mesure qu'ils sont définis.
14. Ensuite, expliquer à toute la classe l'organisation du projet de loi : la session, le numéro du projet de loi, les représentants qui ont joué un rôle dans le projet, la vue d'ensemble, les définitions, les sections et les signatures nécessaires.
15. Ensuite, demander aux élèves de lire le projet de loi.
16. Mener une discussion en classe entière pour s'assurer que les élèves comprennent le contenu du projet de loi. Les questions possibles sont les suivantes :
 - a. Que signifie "relatif aux pneus usagés" ? Quel est l'objet de ce projet de loi ?
 - b. Quel est l'objectif de ce projet de loi ?
 - c. Expédier quelque chose signifie l'accélérer ou le faire aller plus vite. Que veut accélérer ce projet de loi ? En quoi le fait de l'accélérer contribuerait-il à la protection de l'environnement ?
 - d. Quel est le rôle du groupe de travail sur le programme de pneus usagés ?
 - e. Quel rôle jouent les citoyens dans le groupe de travail sur le programme de pneus usagés ? Quel est leur impact sur le fonctionnement du gouvernement ?
 - f. Pourquoi avons-nous besoin d'un projet de loi pour l'élimination des pneus ?

- i. Quel serait l'impact de l'élimination des pneus selon le bon vouloir des citoyens ?
 - ii. Quelles conditions dangereuses pourraient-elles créer ? Pensez aux animaux sauvages.
 - iii. Les pneus sont-ils constitués d'une substance qui peut se décomposer ? Quels sont les effets de leur composition sur le sol, l'eau, etc.?
17. Projeter l'organigramme: [Comment un projet de loi devient une loi](#).
18. Lire à haute voix les étapes de l'organigramme aux élèves.
19. En classe, jouer le rôle du processus de transformation d'un projet de loi en loi en utilisant le projet de loi de la Chambre des représentants n° 746.
- a. Assigner un rôle aux étudiants:
 - i. Diviser la salle en deux. Une moitié sera la Chambre des représentants et l'autre moitié le Sénat.
 - ii. Désigner un "comité environnemental" (2-3 étudiants dans les deux sections, Chambre des représentants et Sénat).
 - iii. Désigner un élève qui sera le gouverneur.
 - b. Assigner des zones de la pièce :
 - i. Désigner un endroit de chaque côté pour qu'un "représentant" puisse lire le projet de loi.
 - ii. Désigner un endroit pour la Chambre.
 - c. Donner les instructions aux élèves:
 - i. Expliquer aux élèves que chaque Chambre (Chambre des représentants et Sénat) se réunit et délibère séparément.
 - ii. Dire : "Une fois qu'un projet de loi est proposé, il est lu ; il est présenté ou lu pour la première fois."
 - iii. Montrer aux élèves l'emplacement de la Chambre des représentants.
 - iv. Dire : "Ensuite, le projet de loi est lu une deuxième fois et renvoyé à une commission de la Chambre des représentants."
 - v. Dire : "Une fois examiné par une commission, il est envoyé à toute la Chambre des représentants."
 - vi. Dire : "Ensuite, le projet de loi est débattu en séance."
 - vii. Montrer aux élèves où cela se passera dans la classe pour la Chambre des représentants.
 - viii. Dire : "Après le débat, les membres de la Chambre des représentants ou du Sénat votent sur le projet de loi. Les projets de loi qui reçoivent une majorité (plus de la moitié) de "oui" sont adoptés par la chambre et passent à la chambre suivante, où le processus se répète. Si un projet de loi est adopté par les deux chambres, il est transmis au gouverneur qui le signe pour en faire une loi. Un projet de loi est englobé lorsqu'il est officiellement répertorié comme un projet de loi et qu'un numéro lui est attribué."
 - d. Mener le jeu de rôles:
 - i. Demander au représentant de la Chambre de lire la partie suivante du projet de loi : "Une installation de traitement de pneus usagés autorisée doit recevoir un minimum de sept centimes et demi par livre de matériau de pneus usagés qui est recyclé ou qui atteint les utilisations du marché final ou par livre de pneus usagés entiers qui sont recyclés ou qui atteignent les utilisations du marché final. Une installation de traitement de pneus usagés autorisée aura droit

à cinquante pour cent du paiement total au moment du traitement et aux cinquante pour cent restants du paiement total une fois que les pneus usagés auront atteint les utilisations commerciales finales. Ce paiement sera versé à l'installation au plus tard le douzième jour du mois suivant la présentation de la demande de paiement et sera conditionné à la fourniture par l'installation au département de toute documentation, y compris, mais sans s'y limiter, les manifestes, les déclarations ou les tickets de pesée certifiés, exigée par la loi ou par les règles et règlements promulgués par le département."

- ii. Laisser le temps aux étudiants de la Chambre des représentants de débattre du projet de loi.
- iii. Ensuite, procéder au vote.
- iv. Si le projet de loi est adopté, répéter le processus avec le Sénat.
- v. Si le projet de loi est adopté par le Sénat, demander au gouverneur de le signer.

20. Organiser une discussion en classe pour faire le bilan du jeu de rôle. Les questions suivantes peuvent servir de guide :

- i. Pourquoi pensez-vous que le processus permettant à un projet de loi de devenir une loi est si complexe ?
- ii. Pensez-vous que ce processus soit bénéfique ou néfaste pour les citoyens ? Expliquez.
- iii. Qui peut suggérer des idées de projets de loi ?

28. En guise d'activité facultative de clôture du cours, demander aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris sur les projets de loi et la prise de mesures en connaissance de cause en rédigeant leur propre projet de loi qui propose une solution à un problème auquel les Louisianais sont confrontés, et en le proposant au législateur de leur État.

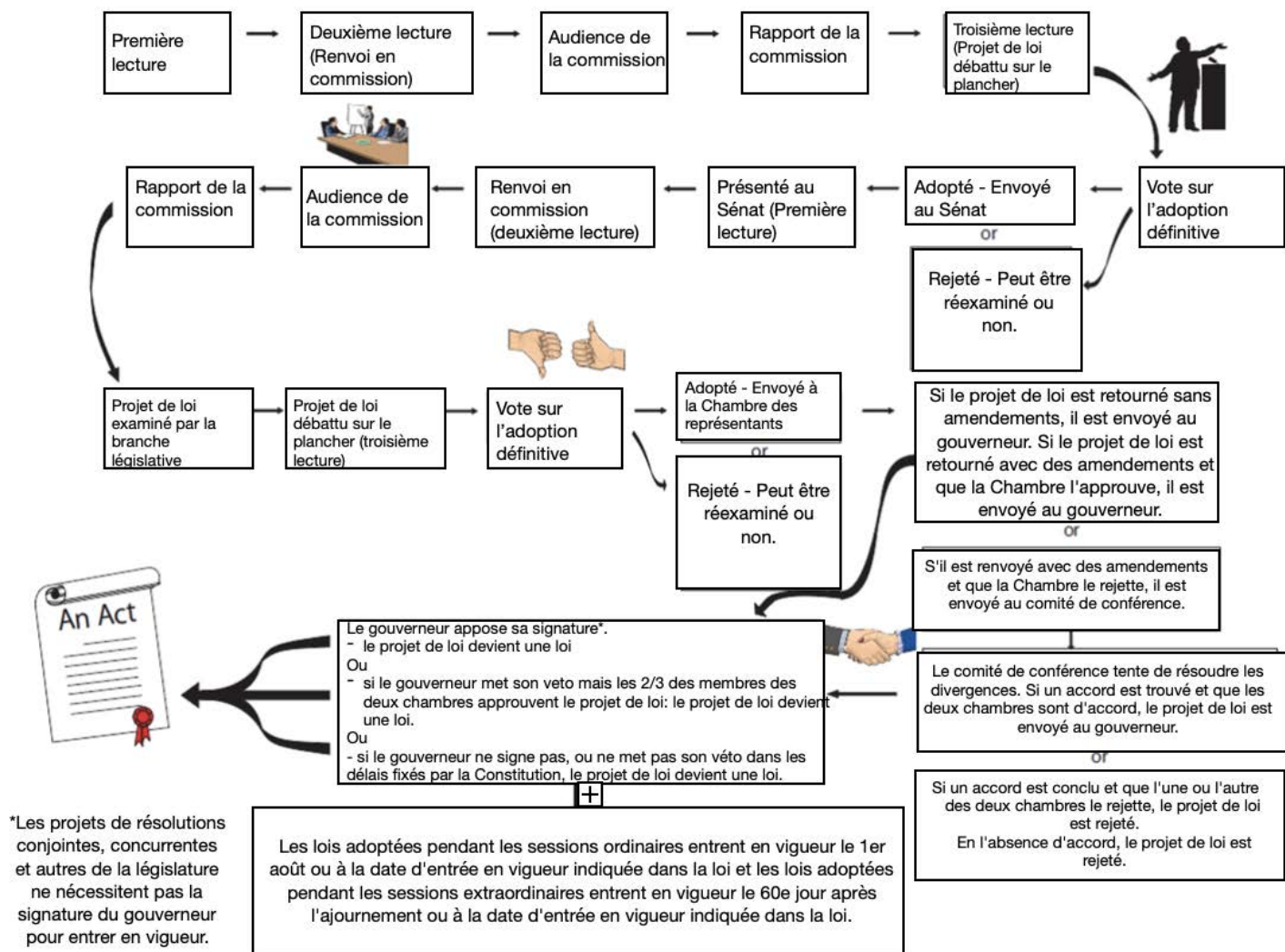
Droits et devoirs des citoyens américains

Droits	Devoirs
<ul style="list-style-type: none"> ● Liberté d'expression ● Liberté de culte ● Droit à un procès rapide et équitable devant un jury. ● Droit de vote aux élections des agents publics. ● Droit de postuler à un emploi fédéral exigeant la citoyenneté américaine. ● Droit de se présenter à des élections. ● La liberté de rechercher "la vie, la liberté et la poursuite du bonheur". 	<ul style="list-style-type: none"> ● Soutenir et défendre la Constitution. ● Rester au courant des questions qui touchent votre communauté. ● Participer au processus démocratique. ● Respecter et obéir aux lois fédérales, étatiques et locales. ● Respecter les droits, les croyances et les opinions des autres. ● Participer à la vie de votre communauté locale. ● Payer honnêtement et en temps voulu les impôts sur le revenu et autres taxes aux autorités fédérales, étatiques et locales. ● Répondre à l'appel à faire partie d'un jury ● Défendre le pays si le besoin s'en fait sentir.

Le document suivant est dans le domaine public et est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.uscis.gov/citizenship/learners/citizenship-rights-and-responsibilities>

Comment un projet de loi devient une loi



Cette image est créée par la Chambre des représentants de Louisiane. Elle est disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://house.louisiana.gov/H_Citizens/pdf/HowAbill.pdf.

Sujet deux : L'économie et la géographie de la Louisiane à l'époque contemporaine (8.2.2, 8.2.5, 8.5.1, 8.5.2, 8.7.2, 8.9.1, 8.9.2, 8.9.3, 8.10.3)

Connexions avec la problématique de l'unité : Les élèves explorent l'interaction entre la géographie et l'économie en étudiant les ressources et les catastrophes naturelles de la Louisiane, ainsi qu'en recherchant comment l'économie de la Louisiane et l'économie mondiale contribuent à l'identité moderne de la Louisiane.

Durée suggérée : 15 séances

Utiliser ce modèle d'activité :

- [L'économie de la Louisiane à l'époque contemporaine](#)
- [L'érosion côtière](#)
- [Choix économiques individuels en Louisiane](#)

Pour explorer ces questions clés :

- Comment l'économie de la Louisiane est-elle liée à sa géographie ? En quoi est-elle indépendante de sa géographie ?
- En quoi l'économie de la Louisiane est-elle diversifiée ?
- Comment l'économie mondiale affecte-t-elle l'économie de la Louisiane ?
- Comment l'inflation, le chômage, l'interdépendance mondiale, l'offre et la demande, la répartition et la rareté affectent-ils l'économie de la Louisiane ?
- Comment l'érosion côtière affecte-t-elle l'économie de la Louisiane ?
- Quelles sont les causes et les solutions de l'érosion côtière ?
- Comment les échanges et les coûts d'opportunité sont-ils liés à la prise de décisions économiques personnelles ?

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

- Les élèves discutent de l'impact des droits de douane sur les ressources et l'économie de la Louisiane et rédigent une réponse pour étayer leur opinion sur la pertinence du rétablissement par le gouvernement américain d'un droit de douane sur le sucre en provenance du Mexique.
- Les élèves rédigent une réponse à l'invitation : De quelles manières l'économie de la Louisiane a-t-elle été influencée par l'économie mondiale et de en quoi a-t-elle été résiliente ? Grade the written response using the
- Noter la réponse écrite en utilisant la section "Réponses construites" de l'[examen LEAP en Sciences Sociales](#).
- Les élèves participent à des discussions en classe sur les effets de l'inflation sur l'économie de la Louisiane. 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.
- Les élèves étudient diverses sources sur les nombreuses causes de l'érosion côtière et participent à des discussions en classe sur le sujet. 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.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- Les élèves rédigent et présentent un exposé sur l'importance des projets de restauration côtière pour l'économie de la Louisiane. Recueillir les scripts des élèves pour les noter et évaluer leur présentation à l'aide de la [grille d'évaluation présentation numérique](#).

Grade 8 : Fiche pédagogique : L'économie louisianaise à l'époque contemporaine

Unité six: L'époque contemporaine, Sujet deux: L'économie et la géographie de la Louisiane à l'époque contemporaine.

Objectif de la séquence : Les élèves étudient comment l'économie de la Louisiane a façonné l'identité moderne de l'État et comment elle est influencée par l'économie mondiale.

Durée suggérée: 5 séances

Matériel : [Les industries clés en Louisiane](#), [La canne à sucre en Louisiane](#), [La production de riz](#), [La production de fruits de mer en Louisiane](#)), [La sylviculture, industrie majeure en Louisiane](#), [Shale Oil and Natural Gas in Louisiana](#), [Pétrole de schiste et gaz naturel en Louisiane](#), tableau des industries de Louisiane, [vierge et complété](#), [L'interdépendance](#), [Les guerres de l'écrevisse : le pays cajun contre la Chine](#), [Les autorités fédérales renouvellent les droits de douane sur les écrevisses chinoises congelées](#), [Des membres du Congrès de Louisiane demandent à Trump de rétablir les droits de douane sur les importations de sucre mexicain](#), [L'industrie de la canne à sucre en Louisiane attend un accord sur les importations mexicaines](#), [Nous avons de la chance : La région de Lafayette figure parmi les zones les plus résistantes à l'inflation](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : “Dans cette activité, nous allons explorer comment la géographie de la Louisiane est liée à son économie, et comment son économie est affectée par les changements économiques mondiaux. Mais avant cela, nous devons examiner les secteurs qui composent l'économie moderne de la Louisiane. Tout d'abord, examinons les ressources naturelles qui alimentent une grande partie de l'économie de notre État.
2. Diviser la classe en petits groupes, selon une routine établie.
3. Projeter ou fournir aux élèves l'accès aux cartes et sources suivantes :
 - a. [Les ports de la Louisiane](#)
 - b. [La canne à sucre en Louisiane](#)
 - c. [La production de riz](#)
 - d. [La production de fruits de mer en Louisiane](#)
 - e. [La sylviculture, industrie majeure en Louisiane](#)
 - f. [Pétrole de schiste et gaz naturel en Louisiane](#)
 - g. [Dômes de sel en Louisiane](#)
 - h. [Les industries clés en Louisiane](#)
4. Donner aux élèves une copie du [Tableau des industries de la Louisiane](#) et leur demander de compléter le tableau en examinant chaque carte et en notant l'emplacement principal de chaque industrie, la géographie physique ou les ressources naturelles de la Louisiane qui soutiennent chaque industrie, et le rôle de chaque industrie dans l'économie de la Louisiane.
5. Mener une discussion en classe sur la géographie et l'économie de la Louisiane. Encourager les étudiants à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des sources pour étayer leurs réponses. Questions possibles:
 - a. Que vous disent les cartes sur l'économie de la Louisiane ?

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- b. Décriez-vous la Louisiane comme étant économiquement diversifiée ? Pourquoi/pourquoi pas ?
 - c. Comment les ressources naturelles de la Louisiane affectent-elles les emplois en Louisiane ?
 - d. Y a-t-il des aspects de l'économie de la Louisiane qui ne sont pas liés à sa géographie ?
6. Dire : "Tous les secteurs économiques de la Louisiane sont influencés par les forces économiques mondiales."
 7. Écrire le mot "interdépendance" au tableau et lire ou projeter la définition suivante :⁹
 - a. Lorsque deux ou plusieurs personnes ou choses dépendent les unes des autres.
 8. Lire à haute voix les [deux premiers paragraphes](#) de la signification d'interdépendance.
 9. Dire : " 'Dépendre' signifie se reposer sur quelqu'un ou quelque chose."
 10. Regarder [L'interdépendance](#) pour que les élèves en saisissent le concept.
 11. Demander aux élèves d'expliquer la signification de l'interdépendance avec leurs propres mots, oralement ou par écrit, et fournir un support visuel.
 12. Expliquer aux élèves qu'ils vont analyser l'interdépendance de l'économie de la Louisiane et de l'économie mondiale.
 13. Donner aux étudiants l'accès au document [Les guerres de l'écrevisse : le pays cajun contre la Chine](#) de Donna St. George issu du *New York Times*.
 14. Demandez aux élèves de lire l'article de manière indépendante, en s'arrêtant à la phrase suivante : "La bataille est loin d'être terminée, mais l'industrie de l'écrevisse de Louisiane a gagné les premiers rounds."
 15. Mener une discussion en classe sur l'incidence des écrevisses chinoises sur l'économie de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrases pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des sources pour étayer leurs réponses.
 16. Questions possibles :
 - a. En quoi les industries des produits de la mer de la Louisiane et de la Chine sont-elles interdépendantes ?
 - b. La production de fruits de mer de la Chine a-t-elle un impact positif ou négatif sur celle de la Louisiane ? Expliquez votre réponse en citant l'article.
 - c. La production de fruits de mer par la Chine est-elle positive ou négative pour les consommateurs américains ? Expliquez votre réponse en citant l'article.
 - d. Pourquoi la Chine peut-elle produire des écrevisses à un prix inférieur à celui des pêcheurs de Louisiane ? Est-ce juste ? Pourquoi ou pourquoi non ?
 - e. Quelles sont les autres industries en Louisiane qui sont affectées par l'interdépendance économique mondiale ? En quoi sont-elles affectées ?
 17. Dire : "Le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'État veulent protéger les industries américaines et louisianaises contre les concurrents étrangers et l'industrie de l'écrevisse de la Louisiane est l'une de ces industries protégées."
 18. Donner aux étudiants l'accès à [Les autorités fédérales renouvellent les droits de douane sur les écrevisses chinoises congelées](#) par *The Associated Press* issu du *WDSU News*.
 19. Demander aux élèves de lire l'article de façon indépendante, en identifiant les aspects du texte qui révèlent l'objectif de l'auteur.
 20. Mener une brève discussion sur les droits de douane sur les écrevisses chinoises. Questions possibles :
 - a. Qu'est-ce qu'un droit de douane ?

⁹ From <https://www.google.com/#q=interdependence>

- b. Comment les tarifs douaniers aident-ils les entreprises de Louisiane ?
 - c. Pensez-vous que les tarifs douaniers sont équitables ? Pourquoi ou pourquoi non ?
 - d. Comment les tarifs douaniers en Chine pourraient-ils nuire aux entreprises américaines ?
21. Expliquer les tarifs aux élèves afin de clarifier leur but et leurs effets.
22. Dire : "L'écrevisse n'est pas la seule industrie de Louisiane touchée par cette interdépendance mondiale. Un autre concept, outre le "droit de douane", qui nous aidera à comprendre l'interdépendance est celui de "subvention".
23. Ecrire le mot "*subvention*" au tableau et lire ou projeter la définition suivante :
- a. "Une somme d'argent donnée par le gouvernement à une industrie ou une entreprise pour que le prix du produit reste bas."
24. Dire : "Un exemple en est une subvention accordée par le gouvernement fédéral aux producteurs de maïs pour s'assurer que le maïs est vendu aux Américains à un prix bas."
25. Mener une brève discussion sur les avantages et les inconvénients d'une subvention. Questions possibles :
- a. Comment une subvention à l'écrevisse de Louisiane pourrait-elle aider les éleveurs et les consommateurs d'écrevisses?
 - b. Comment une subvention de la Chine sur les écrevisses chinoises pourrait-elle nuire aux éleveurs d'écrevisses de Louisiane ? Cette subvention profiterait-elle aux consommateurs ?
 - c. Expliquer les avantages et les inconvénients d'une subvention.
 - d. A votre avis, la Louisiane devrait-elle avoir une subvention pour les écrevisses de l'Etat ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
26. Expliquer aux élèves qu'ils vont analyser comment les subventions affectent l'économie de la Louisiane et l'économie mondiale.
27. Donner accès aux élèves au document [Des députés de Louisiane demandent à Trump de rétablir les droits de douane sur les importations de sucre mexicain](#) de Ted Griggs pour *The Advocate* et à [L'industrie de la canne à sucre en Louisiane attend un accord sur les importations mexicaines](#) issu de the *Greater Baton Rouge Business Report*.
28. Demander aux élèves de lire les articles de manière indépendante, puis de rédiger un résumé en un point pour chaque paragraphe avec un partenaire.
29. Demander aux élèves de répondre par écrit à la question suivante : Le gouvernement américain devrait-il rétablir un droit de douane sur le sucre en provenance du Mexique ? Noter l'exactitude des réponses.
30. Dire : "L'inflation est un autre concept économique clé qui affecte l'économie de la Louisiane."
31. Écrire le mot *inflation* au tableau et lire ou projeter la définition suivante :
- a. une hausse générale des prix et une baisse de la valeur d'achat de la monnaie
32. Lire à haute voix le [premier paragraphe](#) de la définition de *l'inflation*.
33. Demander aux élèves : "Qu'est-ce que ces définitions ont en commun ?"
34. Prendre des notes pour la classe ou annoter les définitions au fur et à mesure que les élèves partagent leurs réponses.
35. Demander aux élèves d'expliquer la signification de l'inflation avec leurs propres mots à l'oral ou à l'écrit et fournir un visuel.

36. Donner aux élèves l'accès à [Chanceux : le quartier Lafayette parmi les zones les plus résistantes à l'inflation](#) de Ken Stickney issu de *The Daily Advertiser*.
37. Demander aux élèves de lire l'article. Pendant qu'ils lisent l'article, demander à chaque élève de se concentrer sur la question suivante : En quoi l'inflation affecte-t-elle les citoyens de Louisiane ?<
38. Mener une discussion en classe sur les effets de l'inflation sur l'économie de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves provenant des documents et des connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Comment pouvons-nous mesurer les taux d'inflation ?
 - b. Si l'inflation est très faible à Lafayette, qu'est-ce que cela signifie pour le pouvoir d'achat de l'argent dans la région de Lafayette ?
 - c. Pourquoi la résistance de l'économie de Lafayette à des taux d'inflation élevés est-elle bonne pour la plupart des citoyens de Lafayette ?
 - d. Donnez un exemple d'un produit qui subit des taux d'inflation élevés. Comment cela affecte-t-il la façon dont les gens achètent ce produit ?
39. Demander aux élèves de répondre par écrit à la question suivante : De quelles manières l'économie de la Louisiane a-t-elle été affectée par l'économie mondiale et de quelles manières a-t-elle été résiliente ? Noter la réponse en fonction de son exactitude.

Tableau des industries de la Louisiane

Industrie	Où se trouvent les principaux sites en Louisiane ?	Comment la géographie physique ou le climat de la Louisiane favorisent-ils cette industrie ?	Comment cette industrie affecte-t-elle l'économie de la Louisiane ?
Transport maritime			
Production de canne à sucre			
Production de riz			
Production de fruits de mer			
Sylviculture			
Pétrole de schiste			
Exploitation des dômes de sel			
Énergie			
Produits chimiques			
Industrie manufacturière			

Tableau des industries de la Louisiane (complété)

Industrie	Où se trouvent les principaux sites en Louisiane ?	Comment la géographie physique ou le climat de la Louisiane favorisent-ils cette industrie ?	Comment cette industrie affecte-t-elle l'économie de la Louisiane ?
Transport maritime	Le long du fleuve Mississippi, dans le sud de la Louisiane, principalement à Baton Rouge et à la Nouvelle-Orléans.	La position du fleuve Mississippi à côté du golfe du Mexique permet à notre État de disposer de ports importants.	Cette industrie génère de nombreux emplois et permet de faciliter les échanges avec d'autres États et d'autres pays.
Production de canne à sucre	Principalement le centre-sud de la Louisiane, à l'ouest du fleuve Mississippi.	Le sol riche résultant d'années d'inondations ainsi que le climat chaud et subtropical sont idéaux pour la croissance de la canne à sucre.	Cette industrie permet à de nombreuses personnes de vivre de la terre, créant ainsi des emplois et une source d'exportation majeure pour la Louisiane.
Production de riz	Sud-ouest et nord-ouest de la Louisiane, à l'ouest du fleuve Mississippi.	Le sol riche résultant d'années d'inondations ainsi que le climat chaud et subtropical sont idéaux pour la culture du riz.	Cette industrie permet à de nombreuses personnes de vivre de la terre, créant ainsi des emplois et une source d'exportation majeure pour la Louisiane.
Production de fruits de mer	Le long du golfe du Mexique ; à l'intérieur des terres dans les fermes	L'emplacement à proximité du golfe du Mexique permet un accès facile aux fruits de mer ; la	Ce secteur permet à de nombreuses personnes de vivre de la pêche et de l'élevage de fruits de

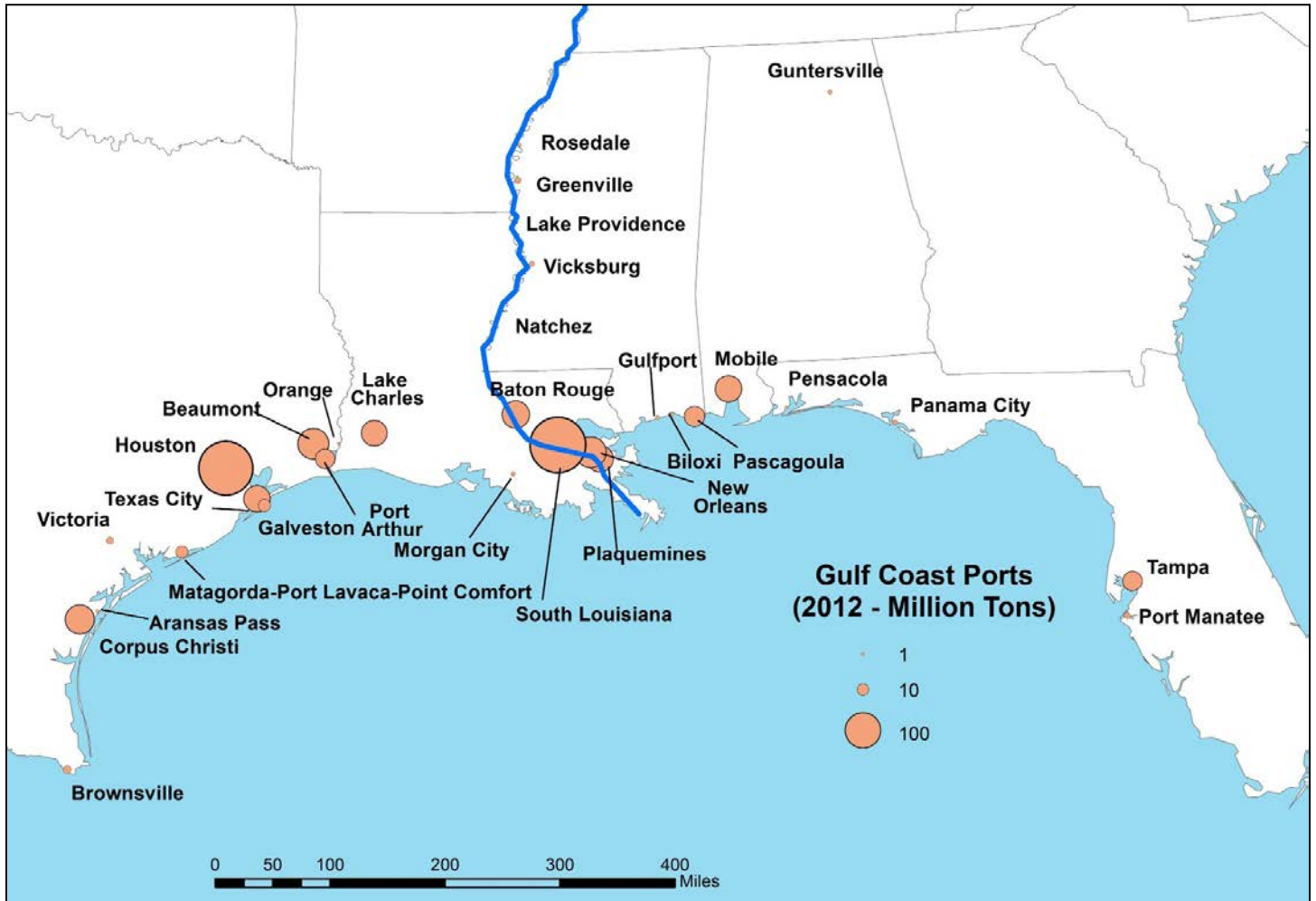
	d'aquaculture.	technologie hydroélectrique offre un environnement durable pour cultiver les fruits de mer à l'écart des milieux naturels	mer, ce qui crée des emplois et constitue une source d'exportation majeure pour la Louisiane.
Sylviculture	Principalement dans le nord et le centre de la Louisiane, autour de la zone de la forêt nationale de Kisatchie.	Les plaines d'inondation des rivières Rouge et Sabine et l'aquifère de Sparta fournissent d'excellentes ressources en sol et en eau qui soutiennent la croissance de la forêt ; le climat subtropical humide de la Louisiane fournit des précipitations constantes et prévisibles qui maintiennent l'écosystème forestier.	Les industries du bois et du papier dans le nord et le centre de la Louisiane offrent des possibilités d'emploi variées et favorisent la navigation et le commerce, ce qui contribue à maintenir les niveaux de revenus des communautés locales et les recettes des municipalités de l'État et des paroisses.
Pétrole de schiste	Principalement dans le nord et le centre de la Louisiane.	Les dépôts anciens de l'ère paléoindienne et du pléistocène fournissent les ressources naturelles dans leurs emplacements actuels.	Le pétrole de schiste offre une alternative synthétique à l'industrie pétrolière offshore ; la production de pétrole de schiste constitue une forme de concurrence économique pour les marchés de l'OPEP et une source de carburant moins chère pour les consommateurs.

Exploitation des dômes de sel	Principalement dans le nord et le sud de la Louisiane, le long du nord du Mississippi et du fleuve Rouge et de la côte du Golfe.	La salinité naturelle du golfe et des rivières rouges forme des dépôts de sel lorsque l'eau s'érode ou s'évapore dans le climat humide de la Louisiane.	La Louisiane est l'un des principaux fournisseurs mondiaux de produits à base de sel naturel, ce qui crée de multiples possibilités d'emploi et des marchés complémentaires pour les produits locaux contenant du sel, tels que les produits de la marque Tabasco.
Énergie	Dans tout l'État.	Les réserves pétrolières offshore rendent possible le forage en mer, et la présence d'une côte permet aux pétroliers à fort tirant d'eau d'accéder aux ports pétroliers offshore.	La Louisiane est un leader national en matière d'exportations de gaz naturel, l'État compte 19 raffineries en activité - la Louisiane est une plaque tournante du secteur énergétique aux États-Unis.
Produits chimiques	À l'échelle de l'État - plus de 100 grandes usines chimiques sont situées dans l'État.	La présence de ports fait de la Louisiane un lieu privilégié pour les usines chimiques.	La Louisiane se classe au deuxième rang national pour la production de produits pétrochimiques, et l'industrie chimique est un pilier essentiel de l'économie d'exportation.
Industrie manufacturière	Dans tout l'État.	L'industrie manufacturière n'est pas nécessairement liée à la géographie - les politiques fiscales	Les entreprises manufacturières créent des emplois.

		favorables de l'État et son infrastructure attirent les entreprises manufacturières en Louisiane.	
--	--	--	--

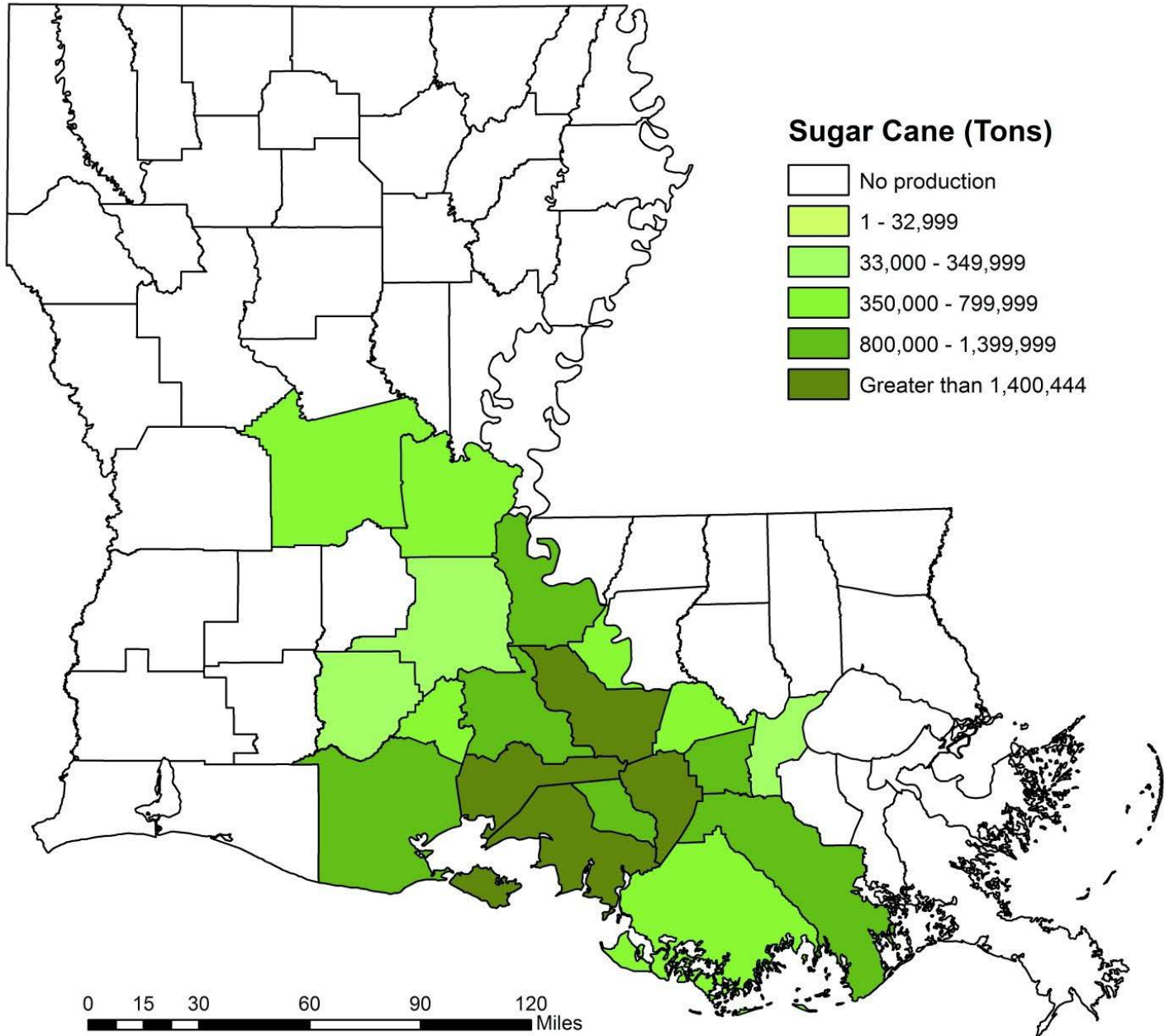
Les ports de la Louisiane

La Louisiane compte 5 grands ports, dont 4 sont situés sur le fleuve Mississippi.



Cette copie d'un document de la Louisiana Geographic Education Alliance est utilisée avec autorisation. Le document original est disponible à l'adresse suivante : <http://lagea.ga.lsu.edu/updated-annotated-student-atlas-of-louisiana/>.

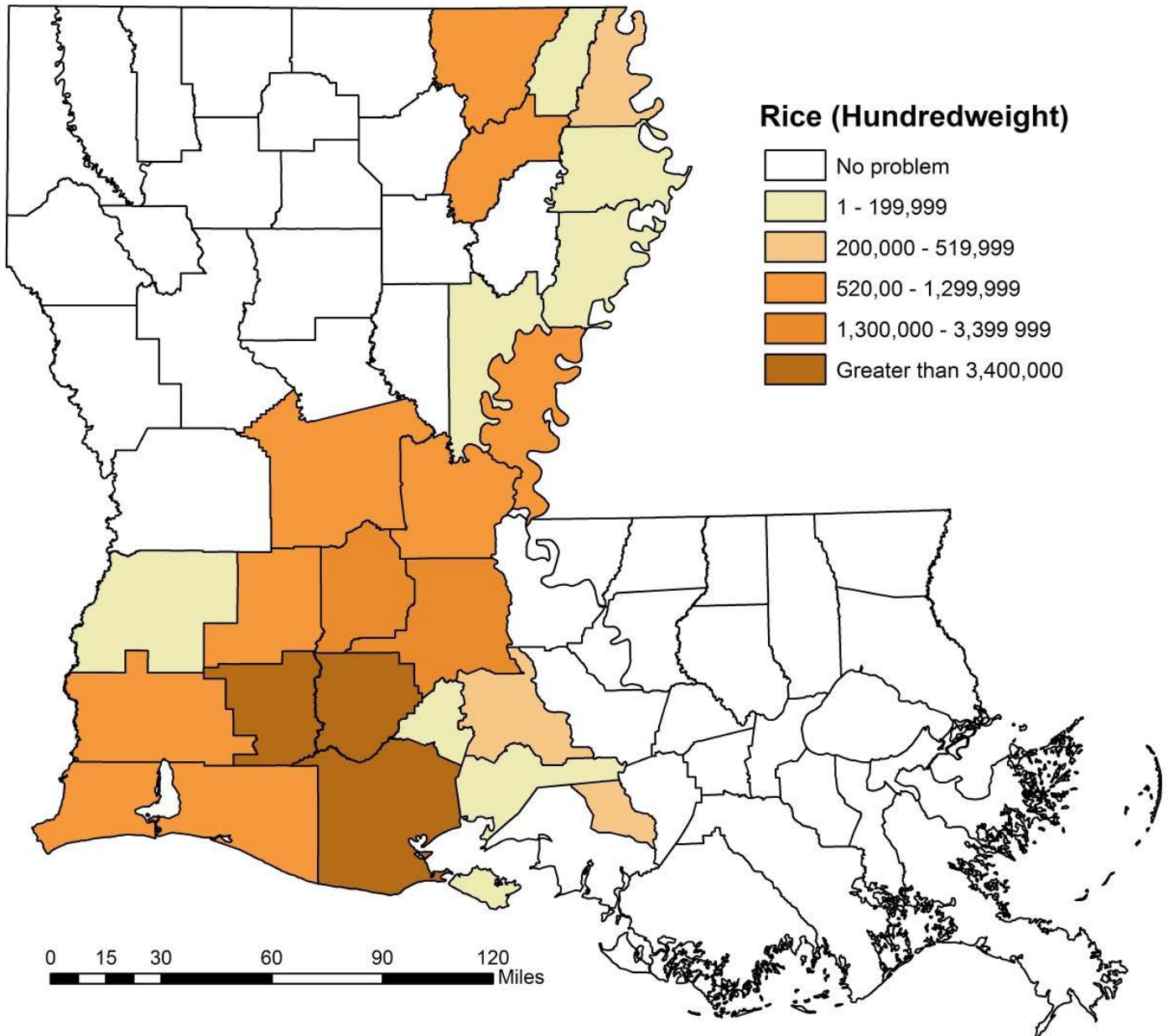
La canne à sucre en Louisiane



Cette copie d'un document de la Louisiana Geographic Education Alliance est utilisée avec autorisation. Le document original est disponible à <http://lagea.ga.lsu.edu/updated-annotated-student-atlas-of-louisiana/>.

La production de riz

Louisiana ranks third nationally in rice production



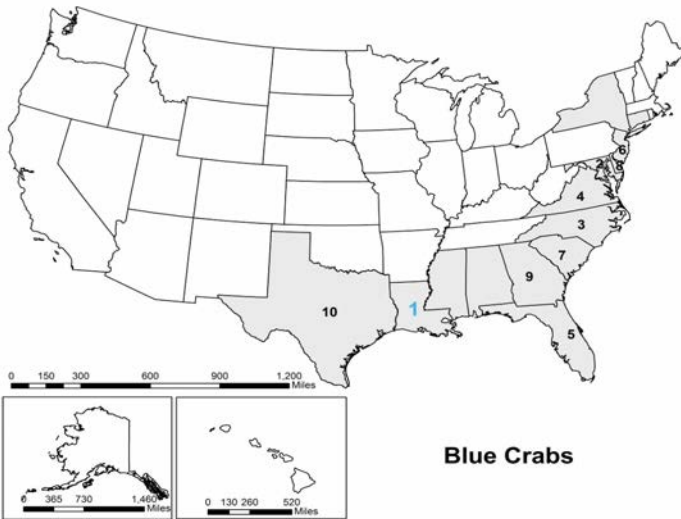
Cette copie d'un document de la Louisiana Geographic Education Alliance est utilisée avec autorisation. Le document original est disponible à <http://lagea.ga.lsu.edu/updated-annotated-student-atlas-of-louisiana/>.

La production de fruits de mer en Louisiane

Le climat et la géographie de la Louisiane lui permettent de produire des millions de kilos de fruits de mer chaque année.
 La Louisiane produit 85 à 95 % des écrevisses d'Amérique.

Blue Crabs

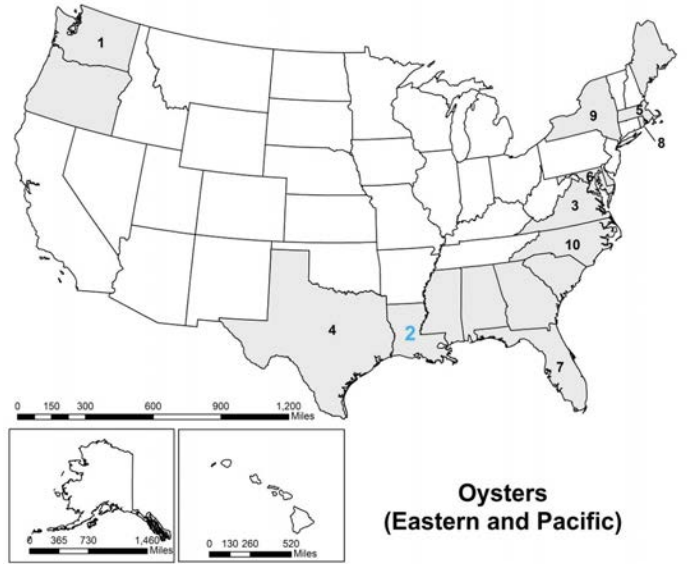
Louisiana is also the nation's top producer of blue crabs in 2013. Louisiana produced over 27 percent of the nation's \$185 million crab harvest in that year.



Blue Crabs

Oysters

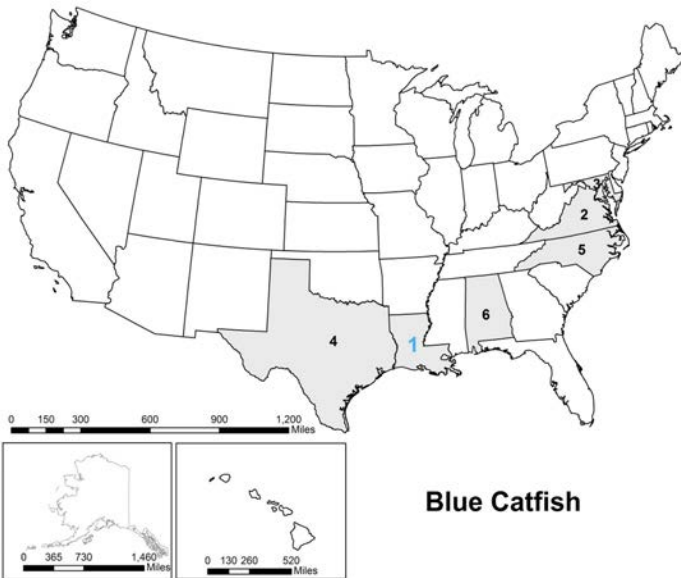
Louisiana produces over one-fifth of the nation's oysters.



**Oysters
(Eastern and Pacific)**

Blue Catfish

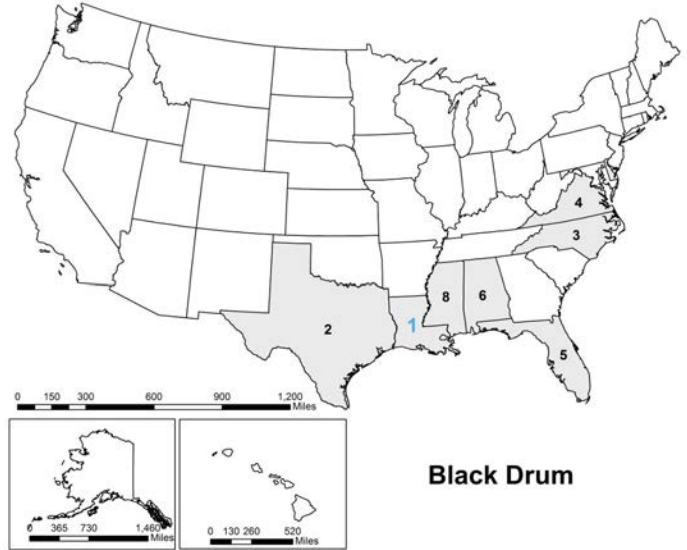
In 2013, Louisiana contributed almost 70 percent of the national blue catfish industry.



Blue Catfish

Black Drum

The black drum is just one of many other examples of fish catch in which Louisiana consistently leads the nation in.



Black Drum

Cette copie de document de la Louisiana Geographic Education Alliance est utilisée avec autorisation. Le document original est disponible à <http://lagea.ga.lsu.edu/updated-annotated-student-atlas-of-louisiana/>.

Crabes bleus

La Louisiane est également le premier producteur national de crabes bleus en 2013. Cette année-là, la Louisiane a produit plus de 27 % des 185 millions de dollars de crabes récoltés dans le pays.

Huîtres

La Louisiane produit plus d'un cinquième des huîtres du pays.

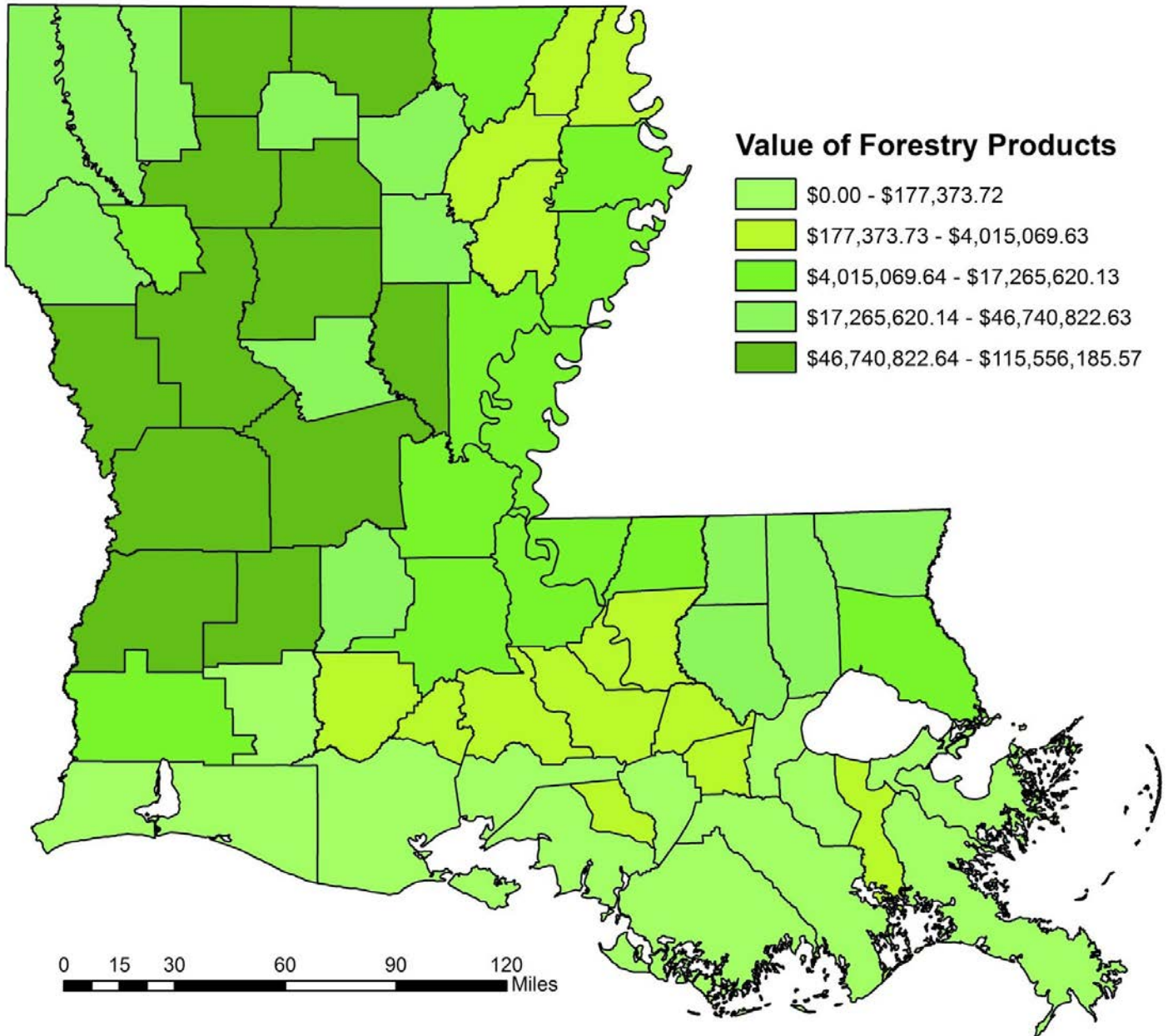
Poisson-chat bleu

En 2013, la Louisiane représentait près de 70 % de l'industrie nationale du poisson-chat bleu.

Poisson tambour noir

Le tambour noir n'est qu'un des nombreux exemples de capture de poissons pour lesquels la Louisiane est régulièrement en tête du pays.

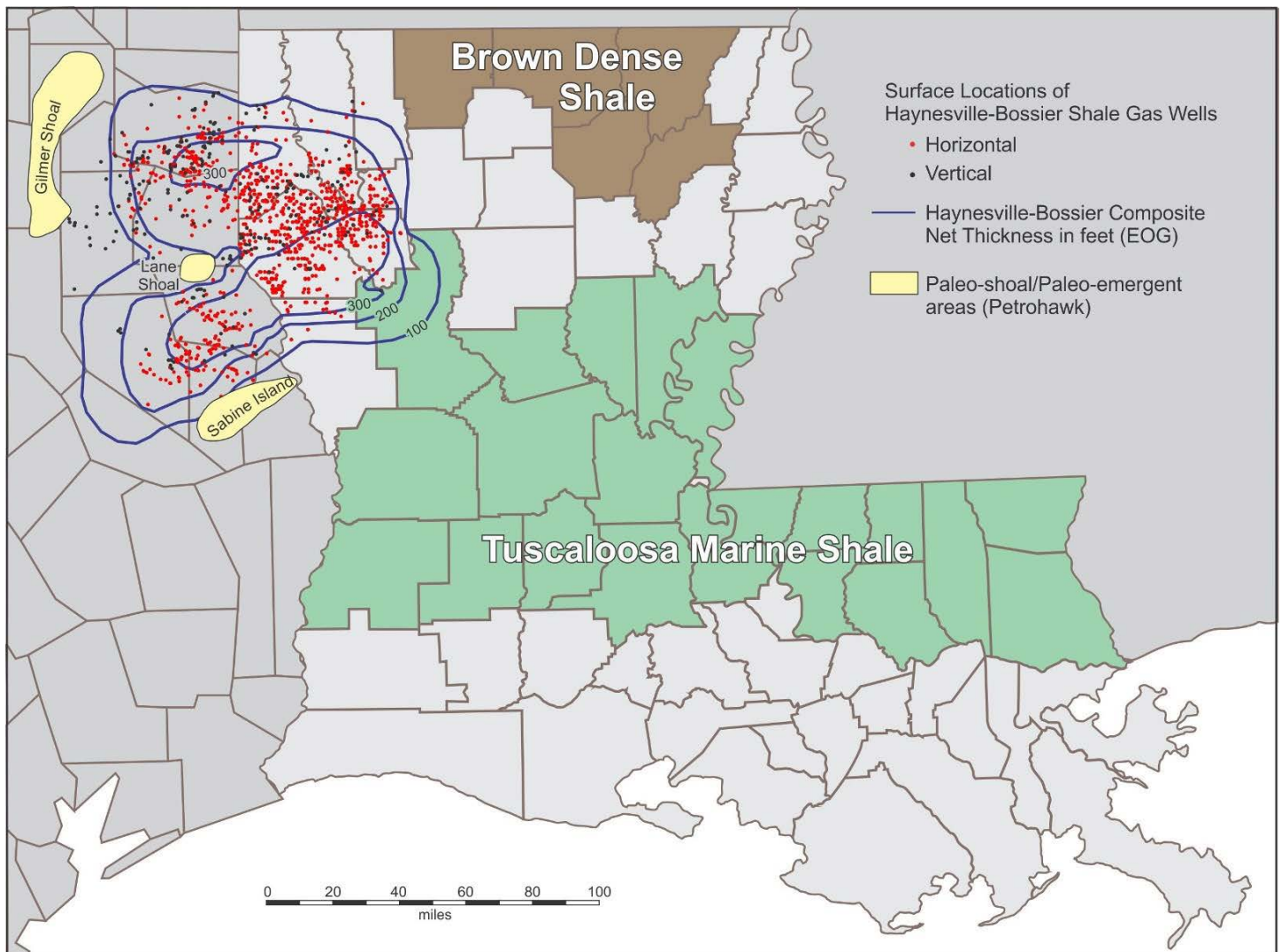
La sylviculture, industrie majeure en Louisiane



Cette copie d'un document de la Louisiana Geographic Education Alliance est utilisée avec autorisation. Le document original est disponible à <http://lagea.ga.lsu.edu/updated-annotated-student-atlas-of-louisiana/>.

Pétrole de schiste et gaz naturel en Louisiane

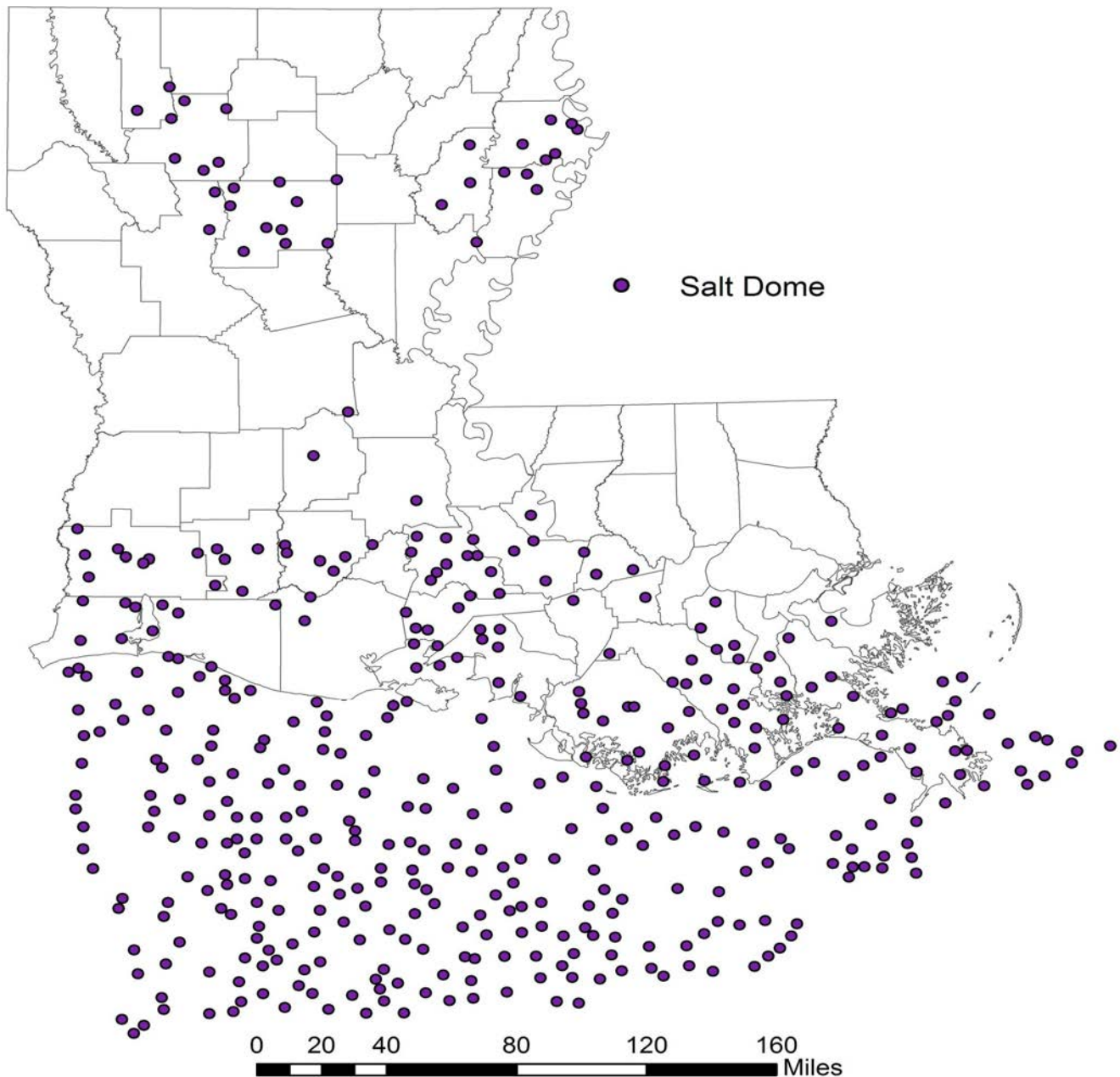
Ces dernières années ont été marquées par la "révolution du schiste", la technologie ayant permis d'extraire à bas prix du pétrole et du gaz qui étaient auparavant trop chers à extraire. En conséquence, des champs de pétrole et de gaz précédemment connus mais sous-utilisés dans tout le pays sont devenus le centre d'une industrie pétrolière et gazière en plein essor. Le schiste de Haynesville-Bossier est le plus grand et le plus connu de ces nouvelles "zones" - les nouveaux "points chauds" de l'exploration pétrolière et gazière.



Cette copie d'un document de la Louisiana Geographic Education Alliance est utilisée avec autorisation. Le document original est disponible à <http://lagea.ga.lsu.edu/updated-annotated-student-atlas-of-louisiana/>.

Dômes de sel en Louisiane

Les dômes de sel sont des dépôts de sel situés à grande profondeur dans le sol. Pour extraire le sel, il faut forer des mines à grande profondeur dans la terre.



Cette copie d'un document de la Louisiana Geographic Education Alliance est utilisée avec autorisation. Le document original est disponible à <http://lagea.ga.lsu.edu/updated-annotated-student-atlas-of-louisiana/>.

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

Grade 8 : Fiche pédagogique : L'érosion côtière

Unité six : L'époque contemporaine, Sujet deux : L'économie et la géographie de la Louisiane à l'époque contemporaine

Objectif de la séquence : Les élèves étudient les causes, les solutions et les conséquences culturelles, économiques et géographiques de l'érosion côtière sur le sud de la Louisiane.

Durée suggérée : 5 séances

Matériel : [Le gouverneur de la Louisiane déclare l'état d'urgence pour cause de disparition du littoral](#), [Simulation de la perte de terres côtières en Louisiane 1932-2050](#), [Les zones humides côtières de Louisiane : une ressource à risque](#), [Ce que nous avons fait au fleuve Mississippi : une explication](#), [Les zones humides en voie de disparition en Louisiane](#), tableau de notes: les causes de l'érosion côtière ([vierge](#) et [complété](#)), Tableau des impacts économiques de l'érosion côtière ([vierge](#) et [complété](#)), [Fonction et valeurs des zones humides côtières de Louisiane](#), [L'enfoncement de la côte de la Louisiane, un cauchemar de 100 milliards de dollars pour les grandes compagnies pétrolières](#), [L'érosion côtière représente un risque de plusieurs milliards de dollars pour l'économie de Baton Rouge, selon une étude de la LSU](#), tableau des solutions à l'érosion côtière ([vierge](#) et [complété](#)), [Directives de cohérence du plan directeur](#), [Le sauvetage de la Louisiane côtière : recours à une série de solutions de restauration](#), [Un plan de 50 milliards de dollars pour sauver les côtes de la Louisiane approuvé par l'Assemblée législative](#), [La Louisiane dépense des milliards de dollars en indemnités et amendes liées à la marée noire du Golfe de 2010](#), [Grille d'évaluation de la présentation numérique](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Dans l'activité précédente, nous avons étudié les effets de la géographie physique et des ressources naturelles sur notre économie. Dans cette unité, nous allons explorer l'érosion côtière - ses causes, ses solutions, et aussi son impact sur notre économie."
2. Fournir aux élèves l'accès au texte de l'article [Le gouverneur de la Louisiane déclare l'état d'urgence face à la disparition du littoral](#) de Merrit Kennedy de la radio publique nationale NPR. Demander aux élèves de lire l'article de façon autonome afin de recueillir des informations sur la gravité de la situation que représente l'érosion côtière en Louisiane. Demander aux groupes de partager leurs conclusions lors d'une discussion en classe. Lors de la présentation de leurs résultats, demander à chaque groupe de fournir des preuves du texte qui soutiennent l'idée centrale de l'article de l'auteur.
3. Dire : "Maintenant que nous avons appris la menace que représente l'érosion côtière pour le littoral de la Louisiane, nous allons examiner les différentes causes de l'érosion côtière ainsi que les solutions possibles pour prévenir d'autres dégâts. Nous allons regarder une vidéo qui vous donnera une idée visuelle de la perte de terres qui s'est déjà produite en Louisiane et de ce qui pourrait éventuellement se produire si nous n'arrêtons pas l'érosion côtière en Louisiane."
4. Regarder "[Simulation de perte de terres côtières en Louisiane 1932-2050](#)" pour que les élèves comprennent le concept d'*érosion côtière*.
5. Mener une brève discussion sur la vidéo. Questions possibles :
 - a. Comment l'érosion côtière a-t-elle déjà affecté la Louisiane ?

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

- b. Comment l'érosion côtière continuera-t-elle à affecter la Louisiane ?
 - c. Combien de terres la Louisiane a-t-elle perdues depuis 1932 ?
 - d. Quelle partie de la Louisiane est la plus menacée par la perte de terres ?
6. Dire : "nous allons maintenant analyser en détail les nombreuses causes humaines et naturelles de l'érosion côtière".
7. Provide students with access to the following documents:
- a. [Les zones humides côtières de la Louisiane : une ressource menacée](#) extrait de U.S. Geological Survey
 - b. [Ce que nous avons fait au fleuve Mississippi : une explication](#) d'Alexis C. Madrigal du journal *The Atlantic*
 - c. [Les zones humides en voie de disparition de la Louisiane](#) de Deborah Dardis, extrait de *Louisiana's Oil: understanding the environmental and economic impact*
8. Demander aux élèves d'analyser les documents en groupes. Au cours de leur analyse, leur demander de répondre aux questions suivantes sur le [Tableau de notes : Les causes de l'érosion côtière](#):
- a. Comment les structures construites par l'homme modifient-elles la trajectoire du fleuve Mississippi ?
 - b. Comment les digues contribuent-elles à l'érosion côtière ?
 - c. Comment la disparition des îles-barrières entraîne-t-elle une aggravation de la perte de terres ?
 - d. Comment l'intrusion d'eau salée entraîne-t-elle la perte de terres ?
 - e. Comment les ouragans provoquent-ils la perte de terres ?
 - f. Comment l'élévation du niveau de la mer peut-elle entraîner une nouvelle perte de terres ?
9. Dire : "Maintenant que nous connaissons les causes de l'érosion côtière, examinons les façons dont elle peut affecter l'économie de notre État."
10. Distribuer une copie du document [Impact économique de l'érosion côtière en Louisiane](#) à chaque élève.
11. Fournir aux élèves l'accès aux documents suivants :
- a. [Fonction et valeurs des zones humides côtières de la Louisiane](#), extrait de "Le programme Louisiana Coastal Wetlands Planning Protection and Restoration Act"
 - b. [L'enfoncement de la côte de la Louisiane, un cauchemar de 100 milliards de dollars pour les grandes compagnies pétrolières](#) de Catherine Traywick, extrait de *Bloomberg*
 - c. [L'érosion côtière représente un risque de plusieurs milliards de dollars pour l'économie de Baton Rouge, selon une étude de la LSU](#) de Sam Karlin extrait du journal *Greater Baton Rouge Business Report*
12. Demander aux élèves de lire chaque source et de remplir le document [Impact économique de l'érosion côtière en Louisiane](#).
13. Mener une discussion sur l'impact économique de l'érosion côtière en Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des sources ou de connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
- a. Expliquez comment l'industrie des fruits de mer sera affectée négativement par l'érosion côtière.
 - b. Comment les compagnies pétrolières vont-elles perdre de l'argent à cause de l'érosion côtière ?
 - c. Comment les ondes de tempête endommageront-elles de plus en plus les villes du sud de la Louisiane ?
 - d. Expliquez les effets de l'érosion côtière sur l'économie de la Louisiane.
 - e. Pourquoi la Louisiane et le gouvernement fédéral devraient-ils lutter pour arrêter et à la longue inverser l'érosion côtière ?

14. Dire : "Nous comprenons maintenant les causes et l'impact économique et géographique de l'érosion côtière. Votre prochain travail consiste à faire une présentation dans laquelle vous développez et soutenez une argumentation sur les avantages économiques et géographiques des projets de restauration côtière."
15. Distribuer une copie du document [Solutions à l'érosion côtière](#) à chaque élève.
16. Fournir aux élèves l'accès aux documents suivants :
 - a. [Directives de cohérence du plan directeur](#) extraites de l'Autorité de restauration et de protection des côtes
 - b. [Le sauvetage de la Louisiane côtière : recours à une série de solutions de restauration](#), extrait du document "Restore the Mississippi Delta"
 - c. [Un plan de 50 milliards de dollars pour sauver les côtes de la Louisiane approuvé par l'Assemblée législative](#) de Mark Schleifstein, extrait du journal *The Times-Picayune*
 - d. [La Louisiane dépense des milliards de dollars en indemnités et amendes liées à la marée noire du Golfe de 2010](#) de John Snell, sur la chaîne de télévision WVUE
 - e. Autres sources au choix de l'élève
17. Demander aux élèves de lire chaque source et de remplir le document [Solutions à l'érosion côtière](#). Une fois que les élèves ont terminé leurs recherches, leur demander de rédiger une présentation de 2 à 4 minutes dans laquelle ils développent et soutiennent une argumentation sur les avantages économiques et géographiques des projets de restauration côtière. Les élèves doivent utiliser les documents [Impact économique de l'érosion côtière en Louisiane](#) et [Solutions à l'érosion côtière](#). Quelques questions à considérer :
 - a. Quelles sont les solutions à l'érosion côtière ?
 - b. Expliquez le coût des projets de restauration des côtes.
 - c. Où le gouvernement de Louisiane va-t-il trouver l'argent nécessaire à la restauration des côtes ?
 - d. Expliquez comment les projets de restauration du littoral aideront l'économie de la Louisiane.
 - e. Décrivez les effets négatifs sur l'économie de la Louisiane si les projets de restauration des côtes ne sont pas mis en œuvre et achevés.
18. Fournir aux élèves une copie de la [grille d'évaluation de la présentation multimédia](#) afin qu'ils comprennent les éléments nécessaires à la présentation.
19. Donner du temps aux élèves pour présenter leurs informations à la classe. Pendant la présentation, demander à la classe de :
 - a. Inscrire des informations plus détaillées sur la restauration côtière sur la fiche [Solutions à l'érosion côtière](#).
 - b. Construire une question ou un commentaire sur la présentation des élèves qui pourrait remettre en cause les propos de leur présentation.
 - L'enseignant doit demander à chaque groupe de présentateurs de répondre à ces questions et de réfuter chaque commentaire.
20. Après toutes les présentations, organiser une brève discussion. Questions possibles :
 - a. Les projets de restauration du littoral sont-ils essentiels au maintien de l'identité géographique et économique de la Louisiane ?
 - b. Pourquoi les projets de restauration du littoral sont-ils importants pour assurer le maintien de l'identité géographique et économique de la Louisiane ?

- c. Quel pourrait être le résultat si la Louisiane et le gouvernement fédéral ne mettaient pas en œuvre et n'achevaient pas les projets de restauration des côtes ?

Fiche de travail pour l'analyse de documents écrits¹⁰

Analyser un document écrit

Découvrir le document

Type de document (cochez toutes les cases correspondantes) :

- | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Lettre | <input type="checkbox"/> Discours | <input type="checkbox"/> Brevet | <input type="checkbox"/> Télégramme | <input type="checkbox"/> Document judiciaire |
| <input type="checkbox"/> Graphique | <input type="checkbox"/> Journal | <input type="checkbox"/> Publicité | <input type="checkbox"/> Communiqué | <input type="checkbox"/> Mémoire |
| <input type="checkbox"/> Rapport
présidentiel | <input type="checkbox"/> Émail | <input type="checkbox"/> Document d'identité | <input type="checkbox"/> de presse | <input type="checkbox"/> Document |
| <input type="checkbox"/> Document du Congrès | | <input type="checkbox"/> Autre | | |

Décrivez-le comme si vous l'expliquiez à quelqu'un qui ne peut pas le voir.

Réfléchissez : Est-il manuscrit ou dactylographié ? Est-il entièrement rédigé par la même personne ? Y a-t-il des timbres ou d'autres marques ? Qu'est-ce que vous y voyez également ?

Observer ses parties

Qui l'a écrit ?

Qui l'a lu / reçu ?

De quand date-t-il ?

D'où vient-il ?

Essayer de le comprendre

De quoi parle-t-il ?

Écrivez une phrase qui résume ce document.

Pourquoi l'auteur l'a-t-il écrit ?

Citez une preuve du document qui vous le confirme.

Que se passait-il au moment de l'histoire où ce document a été créé ?

Utiliser le document comme preuve historique

Qu'avez-vous découvert grâce à ce document que vous n'auriez pas pu apprendre ailleurs ?

Quels autres documents, photos ou preuves historiques allez-vous utiliser pour mieux comprendre cet événement ou ce sujet ?

¹⁰ Cette fiche d'analyse est dans le domaine public et est gracieusement offerte par les Archives nationales. Elle est disponible en ligne à https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf.

Fiche de travail pour l'analyse de documents écrits (complétée)

Analyser un document écrit

Découvrir le document

Type de document (cochez toutes les cases correspondantes) :

- | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Lettre | <input type="checkbox"/> Discours | <input type="checkbox"/> Brevet | <input type="checkbox"/> Télégramme | <input type="checkbox"/> Document judiciaire |
| <input type="checkbox"/> Graphique | <input type="checkbox"/> Journal | <input type="checkbox"/> Publicité | <input checked="" type="checkbox"/> Communiqué | <input type="checkbox"/> Mémoire |
| <input type="checkbox"/> Rapport | <input type="checkbox"/> Émail | <input type="checkbox"/> Document d'identité | de presse | <input type="checkbox"/> Document présidentiel |
| <input type="checkbox"/> Document du Congrès | | <input type="checkbox"/> Autre | | |

Décrivez-le comme si vous l'expliquiez à quelqu'un qui ne peut pas le voir.

Réfléchissez : Est-il manuscrit ou dactylographié ? Est-il entièrement rédigé par la même personne ? Y a-t-il des timbres ou d'autres marques

? Qu'est-ce que vous y voyez également ? [La radio publique nationale a publié sur son site Web un reportage sur l'érosion du littoral de la Louisiane, en tant qu'urgence nationale.](#)

Observer ses parties

Qui l'a écrit ? [Merritt Kennedy, de la radio publique nationale NPR](#)

Qui l'a lu / reçu ? [Des citoyens de la Louisiane, des politiciens américains et des Américains concernés par la menace de l'érosion côtière ont lu cet article.](#)

De quand date-t-il ? [L'article a été écrit et publié le 20 avril 2017.](#)

D'où vient-il ? [L'article a été écrit en Louisiane et publié par NPR.](#)

Essayer de le comprendre

De quoi parle-t-il ? [Le gouverneur de la Louisiane a déclaré l'état d'urgence en Louisiane en raison de la perte extrême de terres en Louisiane due à l'érosion côtière.](#)

Écrivez une phrase qui résume ce document. [La Louisiane a besoin d'aide pour stopper l'érosion côtière avant que davantage de terres ne soient perdues en Louisiane](#)

Pourquoi l'auteur l'a-t-il écrit ? [L'auteur a écrit cet article pour attirer l'attention sur le problème de l'érosion côtière.](#)

Citez une preuve du document qui vous le confirme. [Il s'agit d'un effort pour attirer l'attention de tout le pays sur le problème.](#)

Que se passait-il au moment de l'histoire où ce document a été créé ? [La Louisiane perdait des centaines de kilomètres carrés de terre toutes les quelques années à cause de l'érosion côtière.](#)

Utiliser le document comme preuve historique

Qu'avez-vous découvert grâce à ce document que vous n'auriez pas pu apprendre ailleurs ?

[La Louisiane veut consacrer 50 milliards de dollars à des projets de restauration et de protection des côtes, mais a besoin de l'aide financière du gouvernement fédéral pour lancer ces projets.](#)

Quels autres documents, photos ou preuves historiques allez-vous utiliser pour mieux comprendre cet événement ou ce sujet ? [Je me servirai de journaux et d'études gouvernementales pour en savoir plus sur l'érosion côtière en Louisiane et sur les projets de restauration visant à arrêter l'érosion côtière.](#)

Tableau de notes : Les causes de l'érosion côtière (complété)

Mots clés/Citations	Notes
<p>Comment les structures construites par l'homme modifient-elles la trajectoire du fleuve Mississippi ?</p>	<p><u>Les digues forcent les eaux du fleuve Mississippi à se déverser dans le golfe du Mexique, ce qui empêche les inondations saisonnières et donc la création de terres.</u></p>
<p>Comment les digues contribuent-elles à l'érosion côtière ?</p>	<p><u>Les digues empêchent les sédiments en suspension dans la rivière de pénétrer dans les marais lors des inondations saisonnières</u></p>
<p>Comment la disparition des îles-barrières entraîne-t-elle une nouvelle perte de terres ?</p>	<p><u>Les îles-barrières agissent comme des écrans qui réduisent les effets des vagues et des courants sur les marais.</u></p>
<p>Comment l'intrusion d'eau salée entraîne-t-elle la perte de terres ?</p>	<p><u>L'eau salée pénètre dans les marais d'eau douce et tue la végétation d'eau douce. Lorsque la végétation meurt, les racines des plantes ne maintiennent plus le sol en place et l'érosion se produit, ce qui entraîne une plus grande perte de terres.</u></p>
<p>Comment les ouragans entraînent-ils une perte de terres ?</p>	<p><u>Les ouragans ont des vents violents et des vagues massives qui provoquent une érosion importante et entraînent la perte de terres.</u></p>
<p>Comment l'élévation du niveau de la mer peut-elle entraîner une nouvelle perte de terres ?</p>	<p><u>Avec l'élévation du niveau de la mer, l'eau inonde les zones côtières basses, ce qui entraîne la perte de plusieurs kilomètres de terrain dans toute la Louisiane.</u></p>

Impact économique de l'érosion côtière en Louisiane

	Impact économique de l'érosion côtière
Valeur totale des zones humides de la Louisiane	
Industrie des produits de la mer	
Logement	
Industrie pétrolière	
Baton Rouge	
Industrie du transport maritime	

Impact économique de l'érosion côtière en Louisiane (complété)

	Impact économique de l'érosion côtière
Valeur totale des zones humides de la Louisiane	La valeur totale des investissements et des infrastructures dans les zones humides de la Louisiane dépasse 100 milliards de dollars.
Industrie des produits de la mer	16 % des pêcheries américaines se trouvent en Louisiane. Avec l'élévation du niveau de la mer, l'industrie des produits de la mer connaîtra un déclin à long terme en Louisiane.
Logement	Sans les marais côtiers de la Louisiane, plus de 2 millions de personnes devraient être relocalisées, ce qui coûterait des milliards de dollars.
Industrie pétrolière	100 milliards de dollars d'investissements des compagnies pétrolières risquent d'être anéantis par la montée du niveau de la mer et la perte de terres si l'érosion côtière se poursuit.
Baton Rouge	Avec l'augmentation des pertes de terres dues à l'érosion côtière, un ouragan puissant pourrait faire perdre à Baton Rouge près de 600 millions de dollars en salaires supprimés et 1,8 milliard de dollars en production économique négative au cours des 50 prochaines années.
Industrie du transport maritime	L'industrie du transport maritime dans le sud de la Louisiane traite plus de 30 milliards de dollars de marchandises chaque année et cette activité pourrait être en danger si l'érosion côtière entraîne l'absence de protection des ports de Louisiane pendant la saison des tempêtes.

Solutions à l'érosion côtière

Solution	Les avantages de la solution pour la côte de Louisiane
Détournement des sédiments	
Restauration des îles-barrières	
Création de marais	
Protection du littoral	
Restauration des crêtes	
Restauration des récifs ostréicoles	
Coût des projets de restauration du littoral	

Solutions à l'érosion côtière (complété)

Solution	Les avantages de la solution pour la côte de Louisiane
Détournement des sédiments	Le détournement du fleuve Mississippi dans les marais permettra aux sédiments de reconstituer les terres marécageuses.
Restauration des îles-barrières	Des îles-barrières plus grandes protégeront les villes marécageuses de Louisiane contre les ondes de tempête des ouragans et l'érosion des vagues.
Création de marais	Le déversement de terre dans certaines zones et la création de marais permettront de réduire l'érosion côtière et de protéger les villes contre les ondes de tempête.
Protection du littoral	Les protections du littoral sont des murs autour des marais qui empêchent l'érosion des vagues de détruire les terres marécageuses.
Restauration des crêtes	Crée de nouvelles terres en déversant des sédiments dans la zone. Avec des arbres sur les marais nouvellement créés, le risque d'érosion diminue car les racines des arbres empêchent l'érosion.
Restauration des récifs ostréicoles	La restauration des récifs ostréicoles permet d'augmenter la population de fruits de mer, mais aussi de servir de zone tampon entre les vagues et les terres marécageuses.
Coût des projets de restauration du littoral	De nombreux projets de restauration sont déjà en cours. Selon certaines estimations, l'ensemble des projets de restauration côtière coûterait plus de 50 milliards de dollars.

Grade 8 : Fiche pédagogique : Choix économiques personnels en Louisiane

Unité six : L'époque contemporaine, Sujet deux : L'économie et la géographie de la Louisiane à l'époque contemporaine

Objectif de la séquence : Les élèves étudient les différents parcours professionnels proposés en Louisiane et font des recherches sur les choix économiques personnels auxquels sont confrontés les citoyens de Louisiane afin de comprendre l'impact de l'économie de la Louisiane.

Durée suggérée : 5 séances

Matériel : [Manuel des perspectives professionnelles](#), [tableau des carrières](#), "[Spécialisation et métier : parce qu'on ne peut pas être bon en tout](#)", Activité [Spécialisation en Louisiane](#), [Déclaration du gouverneur Edwards sur les chiffres positifs de l'emploi en Louisiane pour le mois de juillet](#), [Qu'est-ce que la rareté ? Compromis et coûts d'opportunité](#), [Un résumé rapide des notions d'offre et de demande](#), [La pénurie d'écrevisses entraîne une hausse de la demande et des prix](#)

Déroulement de la séquence :

1. Dire : "Comprendre l'économie de la Louisiane nous aide à comprendre les choix économiques personnels auxquels sont confrontés les citoyens de la Louisiane. Nous allons commencer par examiner les différentes options de carrière qui s'offrent à chacun d'entre vous."
2. Fournir aux élèves l'accès au [Manuel des perspectives professionnelles](#) du Bureau of Labor Statistics.
3. Montrer comment utiliser le document [Manuel des perspectives professionnelles](#) pour rechercher une carrière possible. Demander aux élèves de faire des recherches sur les qualifications requises, la structure du travail, la rémunération et la disponibilité de la carrière qu'ils ont choisie en utilisant le [tableau des carrières](#).
4. Dire : "Maintenant que vous avez fait des recherches sur les qualifications requises, la structure de travail, la rémunération et la disponibilité d'une carrière, examinons comment la spécialisation dans ce domaine pourrait améliorer vos chances de réussir dans ce domaine professionnel."
5. Écrire le mot *spécialisation* au tableau et lire ou projeter la définition suivante :
 - a. le fait de devenir un expert ou de se concentrer sur un domaine ou une compétence particulière.
6. Regarder la vidéo "[Spécialisation et métier : parce qu'on ne peut pas être bon en tout](#)" de Art Carden sur [learnliberty.org](#) (ou site similaire) pour que les élèves réfléchissent au concept de *spécialisation*.
7. Demander aux élèves d'expliquer le sens du mot *spécialisation* dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, et fournir un support visuel.
8. Expliquer aux élèves qu'ils vont étudier la façon dont la spécialisation affecte les citoyens de Louisiane.
9. Demander aux élèves d'analyser les sources jointes et de réaliser la tâche pour l'évaluation sommative : [Spécialisation en Louisiane](#).
10. Dire : "La spécialisation professionnelle augmente nos chances de trouver un emploi et de combattre le chômage. On considère qu'une personne est au chômage lorsqu'elle essaie de trouver un emploi mais ne parvient pas à en trouver un."
11. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
12. Fournir aux élèves l'accès au document [Déclaration du gouverneur Edwards sur les chiffres positifs de l'emploi en Louisiane pour le mois de juillet](#) de Nikki Henderson, extrait de [ArkLaTexhomepage.com](#).

Retourner à [Grade 8 Social Studies: How to Navigate This Document](#)

13. Demander aux élèves de lire l'article en groupes. Pendant la lecture de l'article, demander à chaque groupe de se concentrer sur la réponse à la question suivante : Pourquoi les citoyens de Louisiane veulent-ils un faible taux de chômage ?
14. Mener une discussion en classe concernant les effets du chômage sur l'identité économique de la Louisiane. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Pourquoi le gouverneur Edwards est-il heureux que le taux de chômage ait baissé en Louisiane ?
 - b. Comment le taux de chômage permet-il de juger de l'état de l'économie de la Louisiane ?
 - c. Pourquoi les citoyens de Louisiane veulent-ils des taux de chômage bas ?
 - d. En réfléchissant à cette question, pensez à la façon dont l'interdépendance affecte l'économie. Pourquoi un faible taux de chômage aiderait-il la région dans laquelle vous vivez ?
15. Dire : "En choisissant de vous spécialiser dans une carrière et d'éviter le chômage, vous gagnerez un salaire pour votre temps de travail. Ces salaires sont rares et, en raison de cette rareté, vous devez faire des choix économiques personnels appelés compromis."
16. Écrire le mot *rareté* au tableau et lisez ou projetez la définition suivante :
 - a. la situation qui fait que tout dans le monde est en quantité limitée.
17. Regarder la vidéo "[Qu'est-ce que la rareté ?](#)" (ou une vidéo similaire) pour que les élèves réfléchissent au concept de *rareté*.
18. Demander aux élèves d'expliquer la signification du mot *rareté* dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, et fournir un support visuel.
19. Expliquer aux élèves qu'ils vont analyser comment la rareté affecte les choix économiques personnels.
20. Dire : "Puisque les gens ne peuvent pas acheter tout ce qu'ils veulent, ils doivent faire des choix économiques appelés compromis. On parle de compromis chaque fois que l'on choisit d'acheter quelque chose au lieu d'autre chose. Lorsque les gens font des compromis, ils renoncent à acheter un autre article afin d'acheter l'article qu'ils veulent vraiment. L'article qu'ils renoncent à acheter s'appelle leur coût d'opportunité."
21. Écrire le terme de vocabulaire *coût d'opportunité* au tableau et lire ou projeter la définition suivante :
 - a. le second choix lorsqu'une personne doit faire un compromis entre deux choix.
22. Lire à haute voix le [premier paragraphe](#) de la signification du *coût d'opportunité*.
23. Dire : "Le coût d'opportunité est le second choix quand on prend une décision économique."
24. Regarder "[Compromis et coûts d'opportunité](#)" (ou une vidéo similaire) pour que les élèves réfléchissent au concept de *coût d'opportunité*.
25. Demander aux élèves d'expliquer la signification du *coût d'opportunité* dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, et fournir un support visuel.
26. Expliquer aux élèves qu'ils auront des coûts d'opportunité chaque fois qu'ils prendront une décision économique.
27. Dire : "Les compromis et les coûts d'opportunité sont fortement influencés par un autre concept économique majeur qui affecte les choix économiques personnels, à savoir la loi de l'offre et de la demande. La loi de l'offre stipule que lorsque les prix des produits augmentent, la quantité fournie par l'entreprise qui fabrique le produit augmente également. La loi de la demande stipule que lorsque le prix d'un produit augmente, le nombre de personnes qui veulent ce produit diminue."

28. Regarder “[Un résumé rapide des notions d'offre et de demande](#)” (ou une vidéo similaire) pour que les élèves réfléchissent au concept d'*offre et de demande*.
29. Diviser la classe en petits groupes à l'aide d'une routine établie en classe.
30. Fournir aux élèves l'accès à [La pénurie d'écrevisses entraîne une hausse de la demande et des prix](#) de Jed Lipinski du journal *The Times-Picayune*.
31. Demander aux élèves de lire l'article en groupes. Pendant la lecture, chaque groupe doit s'efforcer de répondre à la question suivante : Comment l'offre et la demande d'écrevisses en 2014 ont-elles affecté le prix des écrevisses ?
32. Mener une discussion en classe sur les choix économiques personnels. Encourager les élèves à utiliser les [amorces de phrase pour la discussion](#) pendant la conversation et à fournir des preuves tirées des documents et connaissances extérieures pour étayer leurs réponses. Questions possibles :
 - a. Comment le froid a-t-il entraîné une hausse du prix des écrevisses ?
 - b. Lorsque les prix des écrevisses ont augmenté en 2014, qu'est-il arrivé à la demande d'écrevisses ?
 - c. En quoi la rareté joue-t-elle un rôle dans les choix économiques personnels ?
 - d. Décrivez un moment où vous avez fait un compromis économique. Quel a été le coût d'opportunité de ce compromis ?

Tableau des carrières

Titre du poste : _____	
Exigences de formation	
Formation/ Compétences nécessaires	
Description de la journée de travail normale	
Salaire /Avantages	
Possibilité de carrière en Louisiane	

Évaluation de l'unité six

Objectif de la séquence : Les élèves participent à un séminaire socratique en réponse à la question suivante : Quel est le rôle du gouvernement et de l'économie dans la définition de l'identité d'un État ? Utilisez les preuves recueillies dans le cadre de l'unité et votre connaissance des études sociales pour développer et soutenir votre réponse.

Durée suggérée : 2 séances

Consignes pour l'élève :

- Participez à un séminaire socratique en réponse à la question : Quel est le rôle du gouvernement et de l'économie dans la définition de l'identité d'un État ? Utilisez les preuves recueillies dans l'unité et votre connaissance des études sociales pour développer et soutenir votre réponse.

Ressources:

- [Amorces de phrases pour la discussion](#)
- [Tableau d'observation de la discussion](#)

Notes pour l'enseignant : En réalisant cette tâche, les élèves répondent aux attentes en sciences sociales GLEs 8.1.1, 8.6.1, 8.6.3, 8.7.2, 8.8.1, 8.9.1, 8.9.3, et 8.10.3. Ils répondent également aux attentes en anglais [Normes d'ELA et d'Alphabétisation](#) : SL.8.1a-d, SL.8.6.

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

Questions d'orientation possibles pendant le séminaire :

1. Comment le gouvernement de l'État de Louisiane définit-il l'identité de la Louisiane ?
2. Comment les différentes formes de gouvernement local définissent-elles l'identité de la Louisiane ?
3. Expliquer comment les ressources économiques et l'économie de la Louisiane ont constitué l'identité de la Louisiane.

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.

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

Grade 8 Outils d'apprentissage

Les outils suivants sont utilisés dans plusieurs unités tout au long du 8^e grade :

1. [Amorces de phrases pour la discussion](#)
2. [Tableau d'observation de la discussion](#)
3. [Grille d'évaluation dans la section "Réponses construites" \(examen LEAP en Sciences Sociales\)](#)
4. [Grille d'évaluation de la présentation numérique](#)
5. [SOAPStone](#)

Grades 6-8 : Amorces de phrases pour la discussion¹¹

Objectif : exprimer clairement tes idées.	
Questions	Réponses
<ul style="list-style-type: none"> • Que penses-tu de ____? • Comment as-tu répondu __ [la question] __? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'idée la plus importante que tu veux communiquer ? <ul style="list-style-type: none"> • Quel est ton argument principal ? 	<ul style="list-style-type: none"> • En résumé, ce que j'essaie de dire est ____. • Mon point de vue global en une phrase est ____.
Objectif : s'assurer que tu écoutes attentivement et que tu comprends clairement les idées présentées.	
Questions	Réponses
<ul style="list-style-type: none"> • Laisse-moi vérifier si je t'ai bien compris. As-tu dit ____? • Je t'ai entendu dire _____. Est-ce que c'est correct ? • Autrement dit, est-ce que tu dis ____ ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Oui/non. J'ai dit _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Dis-moi en plus sur _____. • Je suis un peu perdu quand tu dis _____. Dis-en plus à ce sujet. • Donne-moi un exemple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien sûr. J'ai dit __ [reformuler ce qui a été dit et ajouter des explications ou des exemples supplémentaires] __. • Par exemple, _____ est un exemple parce que __ [expliquer pourquoi] __.
<ul style="list-style-type: none"> • Qui peut reformuler ce que X a dit ? 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ a dit _____.
Objectif : approfondir et donner des preuves à l'appui de tes affirmations.	
Questions	Réponses
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui te fait penser cela dans le texte ? • Comment le sais-tu ? Pourquoi penses-tu cela ? • Explique la manière dont tu es arrivé à ton raisonnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • D'après le texte _____. Cela signifie _____. • Si tu regardes _____, il est écrit _____. Cela signifie _____. • Je pense que _____ parce que _____.

¹¹ 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

Objectif : établir de nouvelles façons de penser en développant ou en questionnant la pensée des autres.	
Questions	Réponses
<ul style="list-style-type: none"> • Qui peut compléter ce que X a dit ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour compléter ce que X a dit, ____. • Je suis d'accord, et je veux ajouter ____.
<ul style="list-style-type: none"> • Qui est d'accord/pas d'accord avec X ? • Qui veut contester ce que X a dit ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que X a dit soutient ce que je dis parce que ____. • Je suis d'accord/pas d'accord avec X, parce que ____. • Je vois les choses de façon similaire/différente parce que ____. • Je suis d'accord/pas d'accord avec l'opinion de X sur ____ parce que dans le texte, ____. • Je suis d'accord avec ____, mais il faut aussi tenir compte de ____. • D'un côté, je suis d'accord avec X sur ____ . Mais d'autre part, j'insiste sur le fait que ____.
<ul style="list-style-type: none"> • Comment cette idée est-elle différente de celle de X ? • Que penses-tu de l'idée de X ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Le point de vue de X ____ est important/inexact parce que ____.
<ul style="list-style-type: none"> • Qui a changé d'avis à la suite de cette conversation ? Comment et pourquoi a-t-il changé ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Avant je pensais ____, mais maintenant je pense ____ parce que ____. • Ma nouvelle façon de penser est ____ parce que ____.
<ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que tu as entendu __ [rappel de la conversation jusqu'à présent]__, qu'en penses-tu ? Sur quoi t'interroges-tu encore ? 	<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 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 incorporant des informations factuelles, nombreuses et 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.

Problématique	
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 de base 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 une argumentation avec peu ou pas de preuves provenant 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>

Grille d'évaluation de la présentation numérique

	3	2	1
Démonstration de la compréhension	La présentation aborde tous les éléments de la tâche et démontre efficacement la compréhension du sujet, du ou des textes ou des résultats.	La présentation répond partiellement à la tâche et démontre généralement une compréhension du sujet, du ou des textes ou des résultats.	La présentation ne répond pas à la tâche ou démontre un manque de compréhension du sujet, du ou des textes ou des résultats.
Organisation et développement de la présentation	La présentation est organisée de manière claire et logique afin que les auditeurs puissent facilement identifier les idées ou les arguments centraux et suivre le raisonnement ; les preuves à l'appui sont pertinentes et proviennent de sources crédibles.	La présentation est organisée et comporte une idée centrale ou un argument clair et des preuves à l'appui provenant de sources crédibles.	La présentation a une idée ou un argument central et/ou des preuves à l'appui.
Composants multimédia	La présentation incorpore efficacement des éléments multimédias (p. ex., des vidéos, des graphiques, des images, de la musique, du son) et des affichages visuels pour clarifier, appuyer ou améliorer les idées ou les arguments centraux.	La présentation intègre des éléments multimédias (par exemple, des vidéos, des graphiques, des images, de la musique, du son) et des affichages visuels.	La présentation n'intègre pas d'éléments multimédias (vidéos, graphiques, images, musique, son, etc.) et d'affichages visuels ou ces éléments sont distrayants et inefficaces.
Présentation de l'exposé	Le présentateur maintient un contact visuel constant et approprié, un volume sonore adéquat et une prononciation claire.	Le présentateur établit un contact visuel et peut être généralement entendu et compris.	Le présentateur établit parfois un contact visuel et est généralement difficile à comprendre.

SOAPSTone

Au fil de votre lecture, recherchez ces détails...		Comment le savez-vous ? Citez des preuves spécifiques tirées du texte.
S	Qui est le Speaker ?	<ul style="list-style-type: none"> • Que pouvez-vous dire ou que savez-vous sur l'orateur qui vous aide à comprendre le point de vue exprimé ?
O	Quelle est l' Occasion ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le lieu et l'époque du texte ? Qu'est-ce qui a motivé la rédaction de ce texte ? Identifiez le contexte du texte.
A	Qui est l' Audience ?	<ul style="list-style-type: none"> • A qui ce texte s'adresse-t-il ? L'auteur précise-t-il un public ? Que suppose l'auteur à propos du public visé ?
P	Quel est le Purpose ?	<ul style="list-style-type: none"> • Que voulait l'auteur que le public pense ou fasse à la suite de la lecture de ce texte ? Pourquoi l'auteur l'a-t-il écrit ? • Quel est le message ? Comment l'orateur transmet-il ce message ?
S	Quel est le Sujet ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont le sujet, le contenu et les idées du texte ? • Comment l'auteur présente-t-il le sujet ? L'introduit-il immédiatement ou devez-vous, en tant que lecteur, faire une déduction ?
T O N E	Quel est le Ton ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'attitude de l'auteur sur le sujet ? L'auteur est-il émotif ? Objectif ? En colère ? Comment liriez-vous le passage à haute voix si vous étiez l'auteur ? • Quels détails " racontent " les sentiments de l'auteur sur le sujet ? Quels mots, phrases, images, exemples, etc. révèlent le ton ?