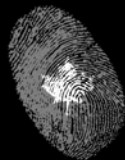


Les grands mystères  
de l'histoire canadienne



Great Unsolved Mysteries  
in Canadian History

**Guide à l'usage du personnel enseignant  
pour le site Web**

**« Personne ne connaît son nom :  
Klatsassin et la guerre de Chilcotin »**

**Site Web** créé par  
John Lutz et l'équipe des Grands mystères

**Guide** rédigé par  
Ruth Sandwell, Heidi Bohaker et Tina Davidson

**Un projet des  
Grands mystères de l'histoire canadienne**

Codirecteurs :  
John Lutz, Ruth Sandwell, Peter Gossage

## *Table des matières*

1. Aperçu .....	3
2. Orientation pédagogique.....	7
3. Organisation du site.....	9
4. Historique du site.....	10
5. Rétroaction.....	11
6. Résultats d'apprentissage du site sur la guerre de Chilcotin .....	11
7. Échafaudage : développer des habiletés pour utiliser ce site Web.....	13
Unité 1 Unité d'enseignement pour les étudiants du primaire .....	21
Unité 2 Unité d'enseignement pour les finissants du secondaire.....	58

## 1. Aperçu

### *La grande idée*

Tout le monde aime les mystères. De toutes les situations historiques auxquelles les chercheurs font face, aucune n'équivaut à découvrir qu'un homme ait été pendu injustement ou qu'un coupable ait été libéré. Dans le cas de Klatsassin, les amateurs d'histoire ont un véritable mystère à résoudre, un cas qui leur permet d'explorer les détails et de poser les « grandes » questions sur l'histoire et la justice sociale : est-ce que les interprétations culturelles ont été prises en considération ? Est-ce que des hommes ont été pendus injustement ? Est-ce que d'autres qui étaient tout aussi « coupables » ont échappé à la justice ?

Le vrai mystère en fait n'est pas tant sur l'identité des responsables, même si cela demeure une partie du mystère. Le vrai mystère est de trouver *pourquoi* cela est arrivé et *comment* il faut comprendre ces événements aujourd'hui. Était-ce un meurtre, un homicide justifiable ou une guerre ? Est-ce que ces morts sont le résultat inévitable du contact entre deux cultures ? Est-ce que chaque partie avait droit à la légitime défense ? Le terrorisme est-il parfois justifié ? Le bioterrorisme est-il justifié ? Malgré ses 140 ans, cet événement a des parallèles très contemporains.

Le site Web « Klatsassin et la guerre de Chilcotin » a été conçu pour faire participer des étudiants de différents niveaux d'éducation, à partir du primaire jusqu'au 1<sup>er</sup> cycle des études universitaires, à une enquête approfondie sur cette série d'événements. Profitant de toutes les propriétés non linéaires et graphiques de la grande toile (www), ce site pédagogique entraîne les étudiants dans la recherche historique au moyen de coupures de journaux, de photographies, de cartes géographiques, de journaux de bord, de peintures et de récits écrits des faits. Les professeurs peuvent choisir le niveau de difficulté par la complexité des questions auxquelles ils veulent une réponse. Deux unités complètes d'enseignement sont offertes : une qui est plus appropriée pour des groupes de secondaire 4 et 5 et un autre pour de plus jeunes écoliers des niveaux primaires et secondaires. Des plans de cours individuels peuvent facilement être adaptés pour les professeurs qui aimeraient profiter du contenu de ce site mais qui n'ont pas le temps de voir une unité complète sur le site Web. Des suggestions sont aussi offertes aux professeurs et aux étudiants de niveau collégial et universitaire dans la section « Orientation pédagogique ».

Quelque soit le niveau scolaire des étudiants, ce site Web leur offre le même élément pédagogique : il enseigne l'histoire en encourageant les étudiants à *faire* de l'histoire par le biais de la recherche par documents.

### *Contextes historiques : la guerre de Chilcotin dans l'histoire canadienne*

Ces archives Web jettent un regard sur l'une des guerres canadiennes les moins connues : la guerre de 1864 entre le peuple Tsilhqot'in et la colonie de Colombie-Britannique. Ce conflit est moins connu des Canadiens que les autres exemples de confrontations violentes avec des peuples autochtones de l'Ouest telles que la rébellion de Red River qui est survenue cinq ans après ou la rébellion du Nord-Ouest, vingt ans plus tard.

Lorsqu'on a découvert de l'or au début des années 1860 dans la région de Cariboo en Colombie-Britannique, divers entrepreneurs ont conclu que pour voyager rapidement entre Victoria et ces

richesses il fallait construire une route à partir de la côte en passant par le territoire des Tsilhqot'in (appelés Chilcotins sur les cartes officielles) situé au centre de la Colombie-Britannique. Selon le peuple Tsilhqot'in, le soulèvement qui a eu lieu à cette époque visait à expulser les Blancs hors de la partie centrale de ce qui est maintenant la Colombie-Britannique. La Marine royale a été appelée en renfort. Une armée de volontaires de plus de cent hommes a été formée et envoyée sur le terrain pour plus de cent jours, accompagnée, à un certain moment, par le gouverneur en personne.

Cet événement ne figure pas parmi les grands moments du colonialisme. Il y avait de la dissension dans les rangs, de l'ineptie voisine de la lâcheté et aucun espoir d'attaquer les insaisissables Tsilhqot'in ou de gagner la guerre. La seule façon pour la colonie de capturer des Tsilhqot'in était de les attirer dans des pourparlers de paix pour ensuite les mettre aux fers et les juger comme des meurtriers, une pratique tellement contraire à l'éthique que les personnes chargées de le faire étaient très mal à l'aise. Après la capture de six des auteurs, au coût de 80 000 \$, la colonie de Colombie-Britannique s'est retirée et a laissé le territoire Chilcotin aux mains des Tsilhqot'in. Peut-être est-ce la conduite des personnes en charge durant la guerre ou peut-être son terne dénouement qui est la cause de l'omission de cet événement dans les textes historiques.

Répondre à la question « Qui l'a fait ? » constitue une partie du mystère. Klatsassin, dont le nom signifie, « Nous ne connaissons pas son nom » a été pendu avec cinq autres, y compris son fils de dix-sept ans, pour la mort des membres d'une équipe de constructeurs de la route, d'une équipe de porteurs et du seul colon qui habitait la région. Ces Autochtones étaient-ils coupables de meurtre ou était-ce de la légitime défense ? Ces tactiques terroristes avaient-elles pour but de protéger leur territoire ? Les mêmes preuves auraient-elles été suffisantes pour les condamner s'ils n'avaient pas été des Autochtones ? Qui a participé aux assassinats mais n'a jamais été accusé ? Le mystère le plus important repose sur les questions à savoir *pourquoi* les Tsilhqot'in ont lancé cette attaque et *qui* a gagné cette guerre.

Les explications varient : l'attaque peut être vue comme étant un plan coordonné pour prévenir l'afflux des Européens en territoire Tsilhqot'in et elle peut être vue comme étant un châtiment infligé à cause des mauvais traitements subis par les équipes de travail autochtones et le viol de leurs femmes. Une des explications les plus importantes semble prendre sa source dans une déclaration faite par l'équipe de la route qui menaçait les Tsilhqot'in de propager la variole pour les exterminer afin de les punir d'avoir volé certaines marchandises. Cette menace a été prise au sérieux parce que la pire épidémie de variole dans leur histoire avait coïncidé avec l'arrivée des premiers constructeurs de la route deux ans plus tôt. Certains documents font état de deux hommes blancs qui revendaient à la population autochtone des couvertures qui avaient servi à recouvrir les corps de ceux qui étaient morts de la variole.

L'histoire de la guerre de Chilcotin amène les étudiants à discuter du droit des Autochtones à la possession de la terre, du déplacement des peuples autochtones, du conflit colons-Autochtones et des guerres indiennes, de l'histoire militaire, des ruées vers l'or, de l'histoire des maladies et de la guerre biologique. Comme les deux unités de cours associés au site le suggèrent, un grand

nombre de ces problématiques sont soulevées par la question « Était-ce un massacre (comme on le décrit souvent dans les livres d'histoire) ou était-ce une guerre (comme l'ont affirmé les Tsilhqot'in) ? ». Lorsque les états font usage de terrorisme ou de meurtre, l'ennemi est-il un prisonnier de guerre ou un criminel ? À la fin de ce guide, les enseignants trouveront des plans de cours spécifiques, accompagnés de documents de travail et de documents d'information. Vous trouverez également des suggestions plus générales sur la façon d'utiliser efficacement la richesse et la variété des documents primaires dans le site.

*Aperçu pédagogique : pensée critique et évaluation de la preuve*

Il est important de noter que le site Web n'a pas été conçu en tant qu'outil d'apprentissage « autonome ». L'apprentissage se fait une fois que les étudiants ont analysé le site Web et, ensuite, en discutent en salle de classe ou lors d'une discussion animée sur Internet. Les étudiants peuvent être surpris de découvrir que l'objectif du site n'est pas de fournir des réponses absolues. Il vise plutôt à amener l'étudiant à se poser des questions sur la façon d'obtenir la vérité, ou les vérités, sur le passé. La preuve présentée à propos de la culpabilité ou de l'innocence des personnes impliquées est équivoque, même si le site fournit une base convaincante avec une matière abondante. Nous possédons davantage de preuves sur ce dossier que sur la plupart des petites et grandes questions historiques dont traitent normalement les historiens. En dépit de ce fait, il n'existe pas suffisamment de preuves pour condamner ou exonérer quelqu'un avec une certitude totale. Cependant, le site nous donne des doutes plus que raisonnables sur le type de justice infligé à la suite des meurtres. Ces ambiguïtés constituent la plus grande force pédagogique du site. On invite les étudiants à bâtir l'argumentation la plus convaincante qui soit pour expliquer les événements entourant les meurtres.

L'attrait presque universel dont jouissent le morbide et l'injustice sert à attirer les étudiants. Mais le mystère entourant les meurtres n'est qu'un simple appât pour attraper ceux qui ne se doutent de rien et les amener vers une compréhension beaucoup plus complexe de toute cette histoire. Le site offre une première introduction à la recherche et aux documents d'archives. Il enseigne des connaissances spécifiques qui incluent la lecture critique, l'analyse et la pensée critiques et l'habileté à penser d'un point de vue historique (c.-à-d., comprendre comment les gens pensaient et se comportaient à différentes époques). Le site permet aux étudiants d'être exposés à certaines des principales questions auxquelles font face les historiens dans leur travail, à s'y confronter et à s'en emballer. Comme tous les mystères de la série des grands mystères de l'histoire canadienne, ce site permet aux étudiants de s'impliquer personnellement dans ce processus qu'on appelle *faire* de l'histoire.

En résumé, le site Web, « Personne ne connaît son nom : Klatsassin et la guerre de Chilcotin », est conçu de façon à ce que son utilisation soit complétée par des discussions en classe ou lors de discussions animées sur Internet. Il fait appel au désir des étudiants d'élucider un mystère, les entraîne dans le métier d'historien et leur permet de se renseigner sur des problématiques telles que la race, la violence et la justice à l'époque des frontières coloniales canadiennes. Les propriétés d'Internet permettent aux étudiants de *faire* de l'histoire d'une façon qui était autrefois peu possible. Le Web permet de placer des archives complètes, souvent tirées de différents services d'archives, à la disposition des étudiants. Les étudiants peuvent maintenant parcourir les

documents et se faire une idée à partir des documents historiques (presque) originaux. L'étudiant doit utiliser ses aptitudes critiques pour construire un exposé des faits et défendre ses conclusions auprès des autres étudiants. Le site peut être utilisé pour jeter un regard critique sur une époque de l'histoire coloniale caractérisée par l'organisation raciale de la société et pour réfléchir sur la véritable nature de l'Histoire.

## 2. Orientation pédagogique

Tel que mentionné précédemment, ce site pédagogique fonctionne en offrant aux étudiants la possibilité d'utiliser des documents historiques primaires afin de construire une interprétation historique qui soit cohérente et raisonnée. Ce site est donc conçu pour simuler le type de pensée critique nécessaire à la recherche d'archives primaires. Il n'est pas construit sous la forme d'une « histoire » avec un début et une fin, mais il est plutôt une collection de documents et d'images sur l'histoire sociale de la Colombie-Britannique et sur la guerre de Chilcotin en particulier. On demande aux étudiants de créer leur propre récit au sujet de ces événements. Les jeunes étudiants auront besoin d'un encadrement plus serré pour savoir où chercher l'information.

Le site fonctionne sur quatre niveaux. Le niveau vers lequel les instructeurs orienteront leurs étudiants dépendra des capacités de leur groupe. Les deux premiers niveaux ont été conçus pour les étudiants du niveau primaire et secondaire. Le troisième niveau conviendra probablement aux étudiants de niveau collégial et ceux du premier cycle universitaire. Le dernier niveau vise les finissants et les étudiants aux études supérieures.

### *Niveau 1 : lire et comprendre les documents primaires*

Le premier niveau est le plus facile. Ce site donne un accès facile à une grande variété de documents primaires sur la Colombie-Britannique du 19<sup>e</sup> siècle. Il est difficile, et habituellement coûteux, d'obtenir ces documents, même pour des chercheurs expérimentés qui ont le temps et les ressources pour visiter plusieurs services d'archives. Pour les étudiants qui ont peu d'expérience et qui ont un accès limité, l'étude des documents primaires est pratiquement impossible. Pourtant, c'est la nature personnelle et immédiate des sources primaires (lettres, journaux intimes et journaux) qui en général nous permet de fait revivre le passé. Ces documents primaires ont été retranscrits pour aider les étudiants. Ainsi, le premier niveau du site les expose à une grande variété de matériaux originaux et à certaines connaissances de base qu'utilisent les historiens. Idéalement, ce site donnera envie de poursuivre les recherches historiques.

### *Niveau 2 : explorer l'histoire sociale de la société coloniale canadienne*

Au deuxième niveau, les étudiants acquièrent une compréhension de base des principaux éléments de la société coloniale du 19<sup>e</sup> siècle. En leur donnant les bonnes questions et les environnements d'apprentissage, les étudiants peuvent facilement accéder à cette information au cours de leur recherche et de leur évaluation des témoignages qui entourent la guerre de Chilcotin. En tentant de résoudre le mystère qui entoure les meurtres des constructeurs de la route prétendument innocents, les étudiants se penchent sur des problématiques qui ont contribué à certaines questions d'actualité tels le racisme, la violence sociale, le terrorisme, les conflits interethniques, l'indépendance judiciaire, la loi coloniale eurocentrique, les changements économiques, l'établissement des colons européens et la résistance autochtone. En élucidant le mystère, ils examinent la vie des personnes ordinaires qui vivaient au milieu du 19<sup>e</sup> siècle, et ce, jusque dans les détails de leur vie quotidienne. Cette étude étant de nature locale, elle fait renaître cette période d'une manière qui serait impossible à percevoir si l'échelle de référence couvrait une plus grande époque. Afin de regrouper cette information, on peut poser aux étudiants des questions qui reposent sur des faits spécifiques ou des questions d'interprétation d'un niveau supérieur qui les poussent à utiliser le site pour trouver les réponses spécifiques.

### *Niveau 3 : faire de l'histoire*

Au troisième niveau, on amène les étudiants à *faire* de l'histoire. Les étudiants traversent une série d'étapes claires tout en apprenant comment se pratique le métier d'historien. Au début, le site semble original et même amusant aux yeux des étudiants qui le naviguent. Rapidement, ils sont confrontés aux complexités et difficultés du métier d'historien. Les étudiants seront face à des témoignages qui ne sont pas établis sous une forme linéaire ou narrative. Ils réaliseront, pas toujours avec bonheur, que *faire* l'histoire c'est créer son propre récit à partir de témoignages complexes et souvent contradictoires qui doivent tous être évalués selon des normes spécifiques et utilisés de façons particulières. En leur demandant simplement de décrire « ce qui s'est passé », on les force à évaluer les témoignages et à faire des choix sur ceux qu'ils considèrent les plus fiables. À ce niveau, les étudiants *font* ou *construisent* l'histoire : ils utilisent leurs propres aptitudes critiques pour juger l'importance de la preuve, l'évaluer et bâtir leur argumentation.

C'est à ce moment que les étudiants peuvent tirer profit des discussions en classe et des ateliers, éléments indispensables pour l'utilisation du site comme un outil d'apprentissage. Si cela n'est pas possible, un groupe de discussion en ligne, animé par un instructeur, pourrait servir de substitut. Les étudiants pourront discuter des détails de l'affaire et de la vie des nombreux individus qui y sont associés. On peut leur demander de défendre leur interprétation et, pour ce faire, ils devront révéler leurs stratégies pour discerner les témoignages contradictoires. Les instructeurs/animateurs pourront, au cours de cette étape, utiliser les stratégies efficaces d'interprétation et les mettre en évidence pour les étudiants qui les ont utilisées inconsciemment ou pour ceux qui ne possédaient pas d'habiletés à juger. On pourra encourager les étudiants à élaborer un schéma pour analyser les témoignages historiques et les présenter ensuite à leur groupe de discussion.

Puisque les étudiants suivront différentes stratégies de recherche – et seront donc confrontés à différents types de témoignages – ils en viendront inévitablement à différentes conclusions à propos de la « véritable » nature des questions entourant les meurtres de l'équipe de la route et la punition des auteurs présumés. Soit par des jeux de rôle, des discussions en classe ou des travaux écrits, les étudiants devront consolider leur compréhension des meurtres et de leur contexte historique en montant un plaidoyer en faveur de leur interprétation. De cette façon, ce récit de la guerre de Chilcotin renverse la logique des textes standards et des formats d'apprentissage. Trop souvent, un texte, comme un cours magistral, soulève un thème et tente ensuite d'invoquer une « fermeture rhétorique » en donnant l'interprétation la plus convaincante et qui fait autorité. Par contraste, ce mode d'organisation n'a pas de limite; il est conçu pour susciter les discussions sur des questions d'importance, comme le racisme, la justice ou les relations économiques, dans un cadre historique ou géographique spécifique, pendant que les étudiants travaillent à la résolution du mystère. Au lieu de donner les réponses aux étudiants, on leur donne les critères qui leur permettent de comprendre les événements du passé.

### *Niveau 4 : qu'est-ce que l'histoire et comment peut-on le savoir ?*

Pour les étudiants plus avancés, le site Web fonctionne aussi à un quatrième niveau ou à un niveau historiographique/épistémologique. Puisque les étudiants auront regardé la même base d'information et à peu près les mêmes témoignages de base, et qu'ils en viendront cependant à



différentes conclusions, ils peuvent être confrontés à des questions sur le statut du savoir historique et l'interprétation des faits. S'ils en viennent à diverses conclusions, ils peuvent discuter de la nature interprétative et provisoire de l'Histoire et de l'importance de comprendre le rôle de l'historien en tant que médiateur. Si les instructeurs le désirent, ils peuvent inclure des critiques post-structuralistes de l'histoire et les répliques au moyen des documents sur la guerre de Chilcotin affichés sur ce site. À ce niveau, le site Web permet aux étudiants d'explorer certaines des questions théoriques les plus importantes dans cette discipline.

### 3. Organisation du site

Premièrement, vous devez savoir que personne ne s'attend pas à ce que le site soit exploré en entier, même par les enseignants. On ne s'attend jamais à ce que quelqu'un lise chacun des articles d'une archive avant d'entreprendre la rédaction d'un document de recherche. Le même principe s'applique ici. En tant que professeur, vous devriez comprendre la structure du site afin de guider vos étudiants.

La page d'accueil est la porte d'entrée du site. En cliquant sur les icônes appropriés, l'utilisateur parvient à l'introduction. La page d'accueil donne une description écrite du site. Vous y trouvez aussi les barres titres qui montrent son organisation. Le site Web se divise en cinq questions principales qui sont affichées dans le haut de la page. La meilleure façon de naviguer dans chaque section est de cliquer sur les titres. Si vous vous perdez, jetez simplement un coup d'œil sur la barre supérieure et vous verrez quel titre apparaît en foncé. Dans la section « Accueil », la section « Comment utiliser ce site » vous explique en détail la navigation. La section « À propos de ce site » vous informe sur les principaux partenaires du projet et la section « Guide des enseignants » vous explique les démarches pour obtenir ce guide.

La page « Comment utiliser ce site Web » offre des instructions sur les outils de navigation que nous avons intégrés au site et décrit les principales routes qui mènent aux documents. Encourager vos étudiants à lire cette section avant d'explorer le reste du site. Nous suggérons aussi aux étudiants de copier des renseignements à partir du site sur leur système de traitement de texte afin de les aider à organiser leur réflexion.

Il existe quatre chemins différents pour accéder aux documents, aux cartes, aux graphiques, aux textes et aux photographies du site et ils sont tous interconnectés. La façon la plus simple est d'explorer les « Archives ». Chaque document, texte et image que nous avons rassemblés se retrouve dans les archives. Ils sont organisés en groupes d'archives (articles de journaux, correspondances coloniales, documents de la Cour, photographies, etc.) et sont inscrits dans la section à gauche de l'écran. Lorsque vous cliquez sur l'icône « À propos de cette source » qui apparaît dans le haut de chaque document individuel sur le site, une fenêtre s'ouvre qui explique la raison de l'existence d'un tel document et les façons de le trouver dans des archives.

Vous pourriez commencer, ou terminer, l'exploration du site par la section des Archives, mais aborder ce site par cette avenue équivaut à amorcer un projet de recherche en lisant chaque livre d'une bibliothèque de A jusqu'à Z. Ce processus est complet, mais inefficace. Tout comme dans

une bibliothèque, il y a énormément de textes qui ne sont pas reliés directement à votre sujet de recherche.

Même si tous les documents et toutes les images sont dans les Archives, vous pouvez également les aborder, comme le feraient la plupart des chercheurs, en réduisant votre recherche à des questions spécifiques. Si la question principale du sujet de recherche est « Était-ce une guerre ? », alors il vaut mieux procéder à la section « Guerre ». Dans la colonne de gauche, vous trouverez une liste des thématiques. Chacune vous mènera à une liste de documents, groupés par type d'archives, qui ont un lien direct avec la question. Vous trouverez aussi un lien vers une liste des protagonistes qui offre une brève description de tous les joueurs importants et de la grande majorité des joueurs secondaires de ce véritable drame historique. La liste des protagonistes et leur histoire ont été rédigés par des étudiants. Pour y arriver, ils ont utilisé leurs propres aptitudes de chercheurs et ont fouillé notamment les archives de la Colombie-Britannique, situées au British Columbia Archives, pour nous en apprendre davantage sur ces événements.

Si vous croyez qu'il est d'abord nécessaire de se renseigner sur la société et la culture qui prévalaient au moment des événements de la guerre de Chilcotin, allez à la section « Contexte » qui explique l'importance du contexte pour comprendre les événements spécifiques du passé et qui comprend, à gauche, une liste des principaux contextes. En cliquant sur ces sous sections, vous trouvez encore une fois une série de sources primaires rattachées au sujet, toujours groupées par type d'archives. La section « Chronologie » offre une référence pratique aux principaux événements.

Une dernière section du site Web s'intitule « Interprétations ». Cette section regroupe des essais interprétatifs sur les meurtres. Cette section est protégée par un mot de passe, ce qui permet aux professeurs de limiter l'accès des étudiants aux autres interprétations des documents jusqu'à ce qu'ils se soient forgés leur propre idée. Toutefois, il existe d'autres documents d'interprétation dans le site.

#### 4. Historique du site

Le site Web a été conçu à partir du site initial de la série des Grands mystères de l'histoire canadienne, « Who Killed William Robinson ? ». Ce premier site était basé sur la thèse de doctorat de Ruth Sandwell qui a découvert le meurtre de trois Noirs commis sur une courte période à Salt Spring, une soi-disant île bucolique. Sa recherche a révélé qu'un de ces hommes, William Robinson, était propriétaire des terres les plus rentables de cette île, un des rares sites adéquats non seulement pour l'agriculture mais aussi pour la construction d'un quai pour les navires à vapeur. Lorsque le professeur Sandwell a découvert qu'un autochtone avait été condamné pour le meurtre, elle a soulevé le cas avec John Lutz qui finissait alors son doctorat sur les relations Autochtones et non-Autochtones de la même période. Ensemble, ils ont cherché les preuves qui pouvaient les renseigner sur cette affaire et sur la société coloniale de cette époque.

Une bourse du Teaching Innovation Fund, obtenue en 1995 du gouvernement provincial, a permis de convertir en site Web en 1997 le matériel jusque là utilisé sous forme papier en salle de classe. Le site a été remanié et réorienté à l'été 2000 et il contient maintenant des centaines de documents et une centaine de photographies et d'illustrations. En 2003, les codirecteurs John Lutz et Ruth Sandwell ont reçu une bourse du programme « Culture canadienne en ligne » du ministère du Patrimoine canadien pour mettre sur pied deux nouveaux mystères qui ont été lancés en mars 2004. Il s'agit des sites « Personne ne connaît son nom : Klatsassin et la guerre de Chilcotin » et « Aurore! Le mystère de l'enfant martyr », l'histoire tragique du meurtre d'une jeune fille tuée par ses parents en 1920 au Québec.

Les étudiants ne sont pas familiers et donc souvent mal à l'aise avec la structure inhabituelle de cet outil d'apprentissage. Pour un grand nombre d'entre eux, c'est la première fois qu'ils jettent un regard sur des documents historiques « originaux ». C'est aussi bien souvent la première fois qu'on leur demande de prendre leurs propres décisions sur ce qui s'est « vraiment passé » au cours de l'histoire. Mais une fois qu'ils ont acquis certaines stratégies qui leur permettent de construire un argument convaincant à partir de la preuve, ils trouvent le site vraiment génial. Le fait que les historiens qui ont bâti le site « Who Killed William Robinson » aient gagné deux récompenses, le Naweb (2002) et le MERLOT (2003) ([www.merlot.org](http://www.merlot.org)), combiné au flot continu de demandes pour le *Guide à l'usage du personnel enseignant* pour ce site, laissent croire que la formule du site fonctionne autant pour les étudiants que pour les professeurs!

## 5. Rétroaction

Nous espérons que les professeurs et les étudiants en histoire auront accès aussi longtemps que possible au site et que celui-ci s'améliorera au fil du temps. Nous continuerons à ajouter des éléments et à y incorporer des modifications qui tiennent compte de vos suggestions.

Si vous utilisez ce site, nous aimerions obtenir les quelques renseignements suivants :

- Le cours et le niveau pour lesquels vous avez utilisé le site.
- Le nombre d'étudiants qui l'utilisent.
- Si vous prévoyez réutiliser le site et si non, pourquoi.
- Toutes suggestions pour améliorer le site.

Merci de votre collaboration. Nous espérons que vous et vos étudiants tirerez profit du site.

## 6. Résultats d'apprentissage du site sur la guerre de Chilcotin

Ce site Web peut être utilisé comme base pour un cours complet ou une classe unique. Dans les prochaines sections, vous trouverez des suggestions pour des leçons simples ainsi que deux unités complètes de leçons qui initieront les étudiants à l'utilisation de documents primaires. Les sites Web des grands mystères ont été créés pour des élèves des niveaux élémentaire et secondaire et aussi pour les étudiants des niveaux collégial et universitaire. Le niveau de vos étudiants déterminera jusqu'où vous leur demanderez de fouiller.

L'unité 1 vise les niveaux primaire et secondaire alors que l'unité 2 vise le niveau collégial et universitaire. Il existe un nombre de leçons dans chaque unité qui peuvent être utilisées seules si le temps manque pour voir une unité complète. L'unité 1 regroupe un certain nombre de suggestions pour l'intégration des sciences, des mathématiques, de l'éducation physique et des langues dans l'apprentissage de l'histoire. Nous avons constaté qu'un seul cours ne permet généralement pas aux étudiants ou à l'enseignant de donner une réponse complète à certaines des questions de base. Nous suggérons donc d'y consacrer un peu plus de temps, si possible.

Vous trouverez au début des unités 1 et 2 la liste des cours offerts au Canada à l'intérieur desquels les éléments de ce guide pourraient bien s'intégrer. En général, ce site permet aux étudiants d'acquérir les connaissances et de développer les aptitudes suivantes :

- Identifier et éclaircir un problème, une problématique, une question
- Développer un vocabulaire qui leur permettra d'analyser des documents historiques
- Planifier et mener une recherche au moyen de sources électroniques primaires et secondaires
- Produire et critiquer différentes interprétations de sources primaires et secondaires
- Évaluer et défendre une variété de positions sur des questions controversées
- Construire un récit à partir d'éléments de preuve qui ne sont pas présentés dans un ordre séquentiel
- Planifier, réviser et faire des présentations formelles multimédias
- Faire preuve de leadership par la planification, la mise en œuvre et l'évaluation d'une gamme de stratégies qui abordent le problème, la problématique ou la question initialement identifiés
- Développer des aptitudes pour travailler seul ou en groupe

En étudiant les plans de cours et les plans des unités qui suivent, vous découvrirez les façons spécifiques de présenter le site à vos étudiants et des exemples de stratégies pédagogiques afin de profiter pleinement des forces pédagogiques de ce site.

## 7. Échafaudage : développer des habiletés pour utiliser ce site Web

En général, nous ne possédons pas une habileté naturelle qui nous permette d'utiliser adroitement et de façon raisonnée les documents primaires de manière à pouvoir construire des arguments historiques. Les types d'habiletés et de concepts requis pour utiliser efficacement les documents primaires pour faire des recherches historiques doivent être appris et mis en pratique. Les professeurs feront une utilisation plus judicieuse du site et du temps de leurs étudiants en offrant une introduction structurée sur la lecture de documents historiques. Les leçons qui suivent ont donc été conçues dans le but donner aux étudiants de tous les niveaux une introduction sur les types d'habiletés et de concepts requis pour travailler avec des documents primaires. Les enseignants, en particulier ceux qui travaillent avec de jeunes étudiants, pourraient commencer par la leçon préparatoire incluse au début de chaque unité et l'utiliser conjointement avec les leçons qui suivent.

### Échafaudage : plan de cours n° 1 :

#### Introduction aux documents primaires : l'histoire par rapport au passé

##### Aperçu

Les étudiants arrivent en classe avec un certain nombre de croyances sur ce qu'*est* l'histoire. Parmi les plus communes dans les salles de classe contemporaines est celle selon laquelle l'histoire est un amalgame de faits arrêtés qui ne sont connus que des historiens, des enseignants et des rédacteurs de livres d'histoire. Cela nous aide peut-être à comprendre pourquoi les étudiants s'ennuient si souvent dans les cours d'histoire – pourquoi apprendre ce que les « experts » connaissent déjà si bien ? Quoi qu'il en soit, cette croyance qui veut que l'histoire soit une masse de faits connus empêche certainement les étudiants d'examiner la preuve qui existe de façon critique afin de construire une explication convaincante – cela les empêche, en d'autres mots, de *faire* de l'histoire. Conséquemment, cette leçon a été conçue afin de convaincre les étudiants qu'ils ont un rôle actif à jouer. En demandant aux étudiants d'étudier la différence entre l'histoire et le passé, cette leçon questionne la croyance selon laquelle l'histoire est composée de faits qui sont fixes et elle attire l'attention sur le rôle actif et essentiel de l'historien qui fait l'histoire – la recherche, l'organisation et l'interprétation de la preuve (documents primaires). Les historiens doivent dialoguer entre eux et faire parler la preuve qui reste du passé s'ils veulent créer des interprétations raisonnées qui *sont vraiment* l'histoire.

##### Activités :

1. Diviser les étudiants en groupes de deux ou trois et leur donner environ dix minutes pour discuter de la question suivante :

*Quelles sont les différences entre l'histoire et le passé ?*

On demande aux étudiants de faire ressortir au moins deux différences qu'ils discuteront avec le reste de la classe.

2. Écrire les réponses des étudiants au tableau. On demande aux étudiants assez tôt dans le processus de prendre en considération le fait que bien que le passé soit composé de chaque chose

qui est arrivée, a été pensée ou rêvée – chaque événement, pensée, conviction, chaque atome en mouvement, chaque arbre qui est tombé sans que personne ne le voit – l'histoire, quant à elle, est la tentative par quelqu'un de créer de l'ordre et de donner un sens à ce chaos composé de tout et rien.

Les différences les plus importantes entre l'histoire et le passé, comme je le dis à mes étudiants s'ils ne l'ont pas déjà trouvé, est que :

*a) la preuve, ou un document, doit être créée*

Puisque les étudiants ne sont habituellement pas d'accord avec l'idée que l'histoire ne constitue pas tous les événements qui se sont produits ou tout ce que les historiens ont déjà écrit à son sujet, et parce qu'il est presque impossible pour eux de comprendre l'histoire en tant que processus d'enquête critique sans cette compréhension, il vaut la peine de consacrer du temps sur l'importance de la preuve qui nous vient du passé. Même si les historiens tendent à utiliser des documents écrits pour comprendre le passé, ils ne sont pas limités à ces types d'archives. Aucune déclaration ne peut être faite sur le passé sans une preuve qui a traversé le temps, qu'elle soit sous forme écrite, illustrée, archéologique ou verbale. Nous ne pouvons tout simplement pas connaître le passé s'il n'en existe aucune trace. Si les étudiants ont encore des doutes, demandez-leur de vous donner un exemple d'exception à cette règle.

*b) la preuve, ou un document, doit être préservée*

Non seulement, on doit créer des archives d'un événement, d'une pensée ou d'une conviction, mais il faut les préserver afin qu'ils soient connus plus tard. Demander aux étudiants de réfléchir aux documents qu'ils ont déjà laissés et qu'un historien pourrait utiliser dans une centaine d'années afin d'étudier les étudiants du secondaire au 21<sup>e</sup> siècle (voir leçon n° 1). Les étudiants devraient prendre note non seulement du caractère limité des documents qu'ils laissent derrière eux, comparé à leur vie entière, mais aussi du fait qu'un grand nombre de ces documents – par exemple leurs notes de cours et peut-être des photos de familles ou des courriels – ne survivront probablement pas pendant une centaine d'années ou ne seront pas préservés dans un endroit où un historien pourrait les trouver. Quelle opinion aurait un historien des écoles secondaires si les seuls documents ayant survécu étaient l'évaluation des étudiants par les professeurs ?

*c) la signification d'un événement, d'un idéal, d'une action doit être évaluée*

La seule raison pour laquelle un document sur le passé existe habituellement repose sur une décision, prise en toute conscience ou non par un individu, sur ce qui est important. Qui détermine quels documents sont créés et lesquels sont préservés ? Et ensuite, qui détermine ce qui pourrait intéresser les historiens, et sur quelle base ? Les raisons pour lesquelles différents types de documents ou de preuves, par exemple des billets de retard ou les dossiers d'un conseiller qui décrivent un comportement aberrant, ou les courriels ou les notes d'un étudiant ou des journaux intimes, sont créés et préservés (ou non) donnent différentes idées à propos de ce qui est important concernant la vie au secondaire. Les historiens ne s'entendent pas sur ce qui est important au moment d'écrire leurs histoires. Si un historien du 22<sup>e</sup> siècle voulait documenter une époque de violence particulière de la société, par exemple, il pourrait se tourner vers les écoles secondaires afin de trouver une preuve qui pourrait fournir des exemples de conflit. Un

historien qui s'intéresse aux écoles secondaires en tant que communauté qui prépare les étudiants à la vie pourrait chercher plutôt une preuve qui témoignerait de la coopération ou du succès académique comme précurseurs d'une carrière couronnée de succès.

*d) interprétation*

Il faut encourager les étudiants à réfléchir à la possibilité que la vérité n'existe pas vraiment. Le passé est vraiment terminé, il n'existe tout simplement plus. Le mieux qu'on puisse faire est d'évaluer raisonnablement la preuve préalablement étudiée en contexte avec ce que d'autres ont pensé de l'événement, du comportement ou de la conviction. Même la première étape de l'enquête critique qui définit une recherche historique – la décision sur quoi écrire – fait appel à l'interprétation. Pourquoi écrire sur les écoles secondaires ? Pourquoi pas sur les employés de bureau ou sur les premiers ministres ? La deuxième étape, celle de choisir la preuve sur le sujet, est également interprétative : pourquoi utiliser les registres du directeur pour tenter de comprendre la vie à l'école secondaire au 21<sup>e</sup> siècle ? Pourquoi pas les journaux intimes des étudiants ? Ou un état de recensement qui traite de la taille moyenne des familles de la population étudiante ? Ou le genre et le statut marital des professeurs ? Chacune de ces preuves donnera aux historiens de l'avenir une interprétation légèrement différente de « ce qui s'est passé » dans les écoles secondaires du 21<sup>e</sup> siècle. Chaque décision concernant le choix des documents et les raisons de les utiliser reflète une décision de la part de l'historien sur ce qui préoccupe la société, dans le présent ou le passé.

*e) récit significatif*

Afin de faire une interprétation utile de la preuve du passé, les historiens doivent incorporer leurs interprétations dans un récit significatif qui explique la preuve qu'ils ont étudiée dans un certain nombre de contextes. Les historiens doivent donner une signification, en d'autres mots, non seulement quant aux autres preuves du passé, mais aussi par rapport à ce que les autres historiens ont dit à propos de cette preuve. Mais ils abordent aussi souvent les types de problèmes et les problématiques qui intéressent les gens dans le présent. Ainsi, le récit doit souligner non seulement le bien-fondé de l'interprétation, mais aussi sa signification dans le passé et dans le présent.

En résumé, voici les cinq points qui, tout en soulignant la nature conditionnelle et construite de l'histoire en tant que processus, peuvent offrir aux étudiants une introduction à l'étude des documents primaires :

- un document doit avoir été créé (même un simple souvenir)
- un document doit avoir été préservé au fil du temps
- le document doit être trouvé par quelqu'un qui lui donnera de l'importance (c.-à-d. au moment de sa découverte)
- ce qui est documenté doit être interprété
- et incorporé dans un récit historique significatif

*Échafaudage : plan de cours n° 2*  
*Apprendre à lire des documents historiques*

Aperçu

Sur le site Web, les étudiants sont exposés à un large éventail de sources primaires, des documents qui ont été écrits pendant, ou peu de temps avant ou après, la période à laquelle les meurtres associés à la guerre de Chilcotin sont survenus. Même si les étudiants ont la possibilité de s'intéresser à un grand nombre de ces documents, ils ne savent pas toujours comment aborder l'information qu'ils contiennent – sans parler de l'évaluer et de l'interpréter. Cet exercice a été conçu afin d'aider les étudiants à apprendre certaines des habiletés utilisées par les historiens pour comprendre et évaluer la preuve documentaire laissée par le passé.

Activités

1. Demander aux étudiants de définir « document primaire ». Cette définition devrait inclure le fait que

- a) les documents primaires ont été créés au moment et à l'endroit, ou à peu près au même moment et au même endroit, qui est à l'étude, et
- b) presque tous les documents primaires ont été créés par une personne à un moment et à un endroit donné, c.-à-d. dans un contexte à la fois personnel et historique.

2. Demander aux étudiants de donner des exemples de documents primaires qu'ils ont créés eux-mêmes et qui pourraient être utilisés par des historiens du futur. Leur demander, par exemple, ce que d'autres auraient pu créer à leur sujet que ces historiens pourraient aussi utiliser. Leur faire remarquer les différences qui peuvent arriver selon la personne qui crée le document.

3. Expliquer que la plupart des « preuves » historiques ou documents primaires nous en apprennent beaucoup plus que ce qu'on pourrait penser. Ils nous en disent même plus que ce que la personne qui les créés pourrait le penser. Dire aux étudiants que cette leçon donne des conseils sur la façon de retirer un maximum d'information d'une source primaire si on se concentre sur l'auteur de la preuve et sur la raison de l'existence de cette preuve.

4. Diviser les étudiants en groupes de trois à six. Donner à chaque groupe une copie d'un document historique provenant du site. Le professeur ou les étudiants peuvent choisir le document, mais il doit être assez court afin de pouvoir le lire et en discuter pendant la période de temps allouée.

5. Demander à un étudiant par groupe de faire la lecture du document au reste du groupe. Les étudiants discutent ensuite la totalité ou certaines questions qui se trouvent sur la liste des questions A « Écouter la voix de l'auteur » et sur la liste B « Écouter les autres voix » à la page suivante.



La classe se regroupe et le professeur revoit chacun des documents ainsi que les réponses aux questions.

#### *Liste de questions A*

*Écouter la voix de l'auteur : ceux qui créent et préservent les documents*

Chaque document primaire a été créé et préservé par une personne ou un peuple. Plusieurs documents sur ce site ont été créés par le gouvernement colonial et presque tous ont été préservés par le British Columbia Archives, par un département du gouvernement provincial ou par le Public Record Office du gouvernement britannique. Une étude détaillée des contextes dans lesquels le document a été créé et préservé peut nous donner une compréhension plus profonde et plus large de ce que ce document nous dit à propos du passé.

- Savez-vous qui a créé ce document ? Comment le savez-vous ?
- Pourquoi ce document a-t-il été créé ? Comment le savez-vous ?
- À qui était destiné ce document ? Qui devait le lire ?
- Qui a préservé ce document ? Comment leur but a-t-il influencé l'information contenue dans le document ?
- À partir du contenu, que savez-vous à propos de ceux qui ont créé et préservé ce document, de leurs attitudes et de la société dans laquelle ils vivaient ?

#### *Liste de questions B*

*Écouter les autres voix*

Tel que suggéré par l'exercice précédant, les buts et les convictions de ceux qui créent un document influencent de façon explicite sa création et sa préservation de plusieurs façons : contenu, forme, ton et sens. Cependant, plusieurs documents décrivent aussi les événements, les gens, les attitudes et les convictions d'une façon non voulue par le créateur du document. Les questions de cet exercice réfèrent aux façons dont les historiens peuvent décoder les intentions des créateurs de documents et de la société à l'intérieur de laquelle ces documents ont été créés.

- À qui appartiennent les voix représentées dans le document ? Ont-ils des noms ?
- Comment qualifier ces voix ? Heureuses ? Tristes ? Impartiales ? Terrifiées ? Autoritaires ?
- Pouvez-vous identifier qui et quoi déterminent/dirigent ce que ces voix disent ?
- Pouvez-vous identifier si quelque chose est omis de la version écrite d'un compte rendu verbal, si cela s'applique ? Pouvez-vous faire des suppositions sur ce qui a été omis ?
- Quelles sont les distinctions sur les personnes faites dans le document (Sexe ? Race ? Lieu de naissance ? Âge ? Occupation ? Religion ?)
- Que pouvez-vous supposer au sujet des différents types de personnes représentées dans le document ?
- Sur quoi basez-vous vos suppositions ?
- Que pouvez-vous dire sur les relations entre les personnes représentées dans le document à partir des voix que vous entendez ? Sont-elle égales ou non ? Sont-elles de la même famille ? Des amis ? Qu'est-ce qui vous donne cette impression ?

- Pouvez-vous reconstruire l'endroit physique dans lequel ce document a été créé ? Quelle serait la valeur d'une telle reconstruction ?
- Que pouvons-nous apprendre à propos des relations entre les sexes, les classes ou les races à partir de ce document ? Comment ?

*Échafaudage : plan de cours n° 3*

*Critères pour évaluer l'importance et le sens*

#### Aperçu

Comme l'évoquent ces documents, il n'est pas facile de saisir ou de comprendre le passé. D'une part, très peu de personnes de cette époque (des gens comme vous ou moi) ont produit des documents qui nous renseignent sur leurs expériences, et même s'ils l'avaient fait, ces archives auraient rarement survécu à travers le temps. Comment pouvons-nous savoir ce qu'ils pensaient ou faisaient ? D'un autre côté, les documents qui *ont* été laissés reflètent le point de vue particulier d'un individu, donc, comment pouvons-nous dire ce qui s'est « véritablement » passé ? Comment, lorsqu'il existe autant de points de vue différents et tellement de voix silencieuses, pouvons-nous décrire, et surtout comprendre, le passé ? Alors que la plupart des historiens sont d'accord sur le fait qu'il est impossible de donner une réponse définitive à la question « Que s'est-il produit dans le passé ? », nous avons des connaissances et des aptitudes qui peuvent nous donner une meilleure compréhension des individus, des événements et des relations que nous connaissons du passé. Cette section étudie quelques façons concrètes d'évaluer la qualité, le sens et l'importance des documents historiques.

#### Activités

1. Demander aux étudiants de travailler dans les mêmes groupes que la classe précédente et avec le même document.
2. Leur demander d'utiliser les trois étapes décrites ci-dessous.

#### **Étape 1 : évaluer la qualité de votre document historique**

Comment mesure-t-on la qualité d'un document historique ? Sa qualité dépend de trois facteurs : **son authenticité, sa portée et son lien avec notre sujet de recherche.** Voici quelques questions qui peuvent aider à évaluer ces éléments :

- L'origine historique du document et l'endroit où il est archivé sont-ils identifiés ? Pourquoi ces renseignements sont-ils importants ?
- Comment savez-vous que ce document est authentique, c.-à-d., ce qu'il prétend être ?
- L'information qu'il contient est-elle complète ou manque-t-il des renseignements ? Sont-ils illisibles ? Comment un document incomplet ou une série de documents incomplète influencent-ils vos résultats de recherche ?
- Ce document vous donne-t-il suffisamment d'information pour tirer une conclusion raisonnable sur le passé ? Quels autres documents sur le même sujet, la même période de temps ou sur la même personne devriez-vous lire pour avoir une meilleure compréhension ?

## Étape 2 : évaluer le type d'information que le document contient

Tous les documents historiques nous donnent une image instantanée du passé qui nous fournit certaines informations. Toutefois, avant de comprendre ce qu'une image instantanée nous montre exactement, nous devons nous renseigner sur le lieu et la date où elle a été prise, la raison de son existence et la personne qui l'a prise. Un contexte est nécessaire pour comprendre son existence avant de pouvoir comprendre sa signification. Un journal intime de 1891 et des statistiques du gouvernement de la même date pourraient, par exemple, contenir de l'information fort utile pour un chercheur. Le type d'information qu'ils contiennent sur le passé est très différent. Dans la mesure où nous connaissons et nous comprenons le contexte dans lequel un document a été créé, nous pouvons comprendre et évaluer le type d'information qu'il nous donne sur le passé.

Cet exercice peut vous aider à évaluer les types d'information contenus dans les différents documents. Veuillez répondre aux questions suivantes :

- Qui a créé ce document et quand ?
- Pourquoi a-t-il été créé ?
- Faire une liste de trois questions sur le passé auxquelles votre document répond bien.
- Faire une liste de trois questions sur le passé que le document aborde peu ou qu'il n'aborde pas du tout.
- Comment votre opinion sur cette source changerait-elle si vous saviez qu'elle a été créée par :
  - a) un bureaucrate corrompu
  - b) un auteur de fiction historique
  - c) un détenu d'un asile d'aliénés ?
- Comment votre opinion sur cette source changerait-elle si vous saviez qu'elle a été créée pour :
  - a) une campagne publicitaire
  - b) une production théâtrale
  - c) le gouvernement du Canada ?

## Étape 3 : évaluer l'importance du document pour votre raisonnement historique

Même si un document est authentique, complet et bien contextualisé, il peut toujours s'avérer inutile pour la recherche historique, car l'importance de tout document historique dépend finalement de l'utilisation habile et appropriée que l'historien en fait. Les connaissances que possèdent les chercheurs sur leur domaine général les aident à formuler des questions sur le passé qui occupent une place importante dans les débats et les intérêts actuels. Leur habileté à penser raisonnablement, logiquement et de façon créative les aident à déterminer si une source particulière convient pour répondre aux questions habituelles ou nouvelles sur le passé.

Les questions suivantes permettent d'évaluer l'importance historique d'un document :

- Le sujet de votre document a-t-il rapport au sujet de votre recherche ?
- Qu'est-ce qui fait que ce document convient particulièrement à votre recherche ?
- Le type d'information que contient votre document répond-il aux questions que vous vous posez ?

- L'information contenue dans ce document appuie-t-elle ou contredit-elle les découvertes des autres historiens ? De quelle façon ?
- Si votre recherche traite d'un nouveau sujet ou d'un domaine non exploré, comment s'accorde-t-elle à d'autres recherches sur un domaine ou un lieu connexes ?
- Devez-vous consulter plus de sources, davantage de types de sources ou les découvertes d'autres historiens pour appuyer les remarques que vous faites sur cette preuve ?

« Personne ne connaît son nom :  
Klatsassin et la guerre de Chilcotin »

**Unité 1**  
**Unité d'enseignement pour**  
**les étudiants du primaire et du secondaire**

Contact et conflit : le peuple Tsilhqot'in  
et la colonie de la Colombie-Britannique

Site Web créé par  
John Lutz et l'équipe des Grands mystères

Guide rédigé par  
Ruth Sandwell, Heidi Bohaker et Tina Davidson

Un projet des  
Grands mystères de l'histoire canadienne  
Codirecteurs du projet :  
John Lutz, Ruth Sandwell, Peter Gossage

## Table des matières

Comment insérer cette unité à l'intérieur de votre cursus provincial.....	23
Logique sous-jacente à l'unité d'apprentissage.....	24
Aperçu de l'unité .....	24
Thèmes de l'unité .....	25
Objectifs, compétences et approches de l'unité .....	25
Synopsis .....	26
Stratégies d'enseignement .....	27
Exercices préparatoires.....	28
D'autres exercices préliminaires utilisant des documents primaires .....	31
Les leçons .....	32
Leçon 1 : Qui dit quoi ? Présentation des documents primaires .....	32
Leçon 2 : Établir des points de vue.....	35
Leçon 3 : Préciser les stratégies de réflexion des étudiants .....	37
Leçon 4 : Explications historiques : la question de la variole.....	40
Leçon 5 : Construction d'une nation et la guerre de Chilcotin .....	42
Leçon 6 : Massacre ou guerre ?.....	44
Documents de cours et feuilles de travail.....	46
Document n° 1 : Introduction .....	46
Document n° 2 : « La Colombie-Britannique se joint à la Confédération ».....	47
Feuille de travail n° 1 : Comment lire un document historique.....	48
Feuille de travail n° 2 : La chronologie des événements .....	49
Feuille de travail n° 3 : Évaluation du compte rendu .....	50
Feuille de travail n° 4 : Est-ce un compte rendu impartial ?.....	51
Feuille de travail n° 5 : Critères de crédibilité .....	52
Feuille de travail n° 6 : La Colombie-Britannique devrait-elle se joindre au Canada ?.....	53
Feuille de travail n° 7 : Explorer le récit .....	54
Propositions pour une unité intégrée .....	55
Éléments scientifiques.....	55
Éléments d'éducation physique .....	56
Éléments mathématiques.....	56
Éléments géographiques .....	56
Éléments linguistiques.....	57

## Unité 1 : Unité d'enseignement pour les étudiants du primaire et du secondaire

### **Comment insérer cette unité à l'intérieur de votre cursus provincial**

L'équipe qui a conçu ce guide a fait des recherches sur les divers cursus canadiens. L'unité, Contact et conflit : le peuple Tsilhqot'in et la colonie de la Colombie-Britannique, peut être utilisée dans les cours suivants, présentés ici par province :

#### Colombie-Britannique

- ✓ Sciences humaines 9 – Europe et Amérique du Nord 1500-1815
- ✓ Sciences humaines 10 – Canada 1815-1914

#### Alberta

- ✓ Sciences humaines 8 – Histoire et géographie dans l'hémisphère Ouest
- ✓ Sciences humaines 8 – IOP

#### Saskatchewan

- ✓ Sciences humaines 8 – L'individu et la société
- ✓ Sciences humaines 9 – Les racines de la société
- ✓ Études autochtones 10 – Organisations sociales des Premières nations, des Métis, et des Inuit

#### Manitoba

- ✓ Senior 1 Sciences humaines – Le Canada aujourd'hui

#### Ontario

- ✓ Niveau 7 – Histoire et géographie
- ✓ Niveau 8 – Histoire et géographie
- ✓ Histoire 10 – Histoire canadienne au 20<sup>e</sup> siècle
- ✓ Études autochtones 9 – Exprimer les cultures autochtones
- ✓ Études autochtones 10 – Peuples autochtones au Canada

#### Québec

- ✓ 3<sup>e</sup> cycle de l'école primaire – La société canadienne jusqu'en 1920

#### Île-du-Prince-Édouard

- ✓ Niveau 8 – Histoire 200

#### Terre-Neuve

- ✓ Niveau 7 – Vivre en Amérique du Nord
- ✓ Niveau 9 – Le Canada : notre territoire et notre héritage

#### Nunavut et les Territoires du Nord-Ouest

- ✓ Niveau 9 – La croissance du Canada

#### Yukon (voir Colombie-Britannique)

### **Logique sous-jacente à l'unité d'apprentissage**

Cette unité utilise le site Web « Personne ne connaît son nom : la guerre de Chilcotin » qui fait partie du site Web « Les grands mystères de l'histoire canadienne » pour familiariser les étudiants à des problématiques auxquelles étaient confrontés les Européens et les Premières nations dans la Colombie-Britannique coloniale. Elle présente également aux étudiants les documents primaires de l'histoire et des sciences humaines. Le but principal est de faciliter la prise de conscience critique des étudiants sur le point de vue de l'auteur dans des documents historiques, de leur apprendre à évaluer les preuves opposées, de comprendre l'utilité des documents d'un point de vue non objectif et d'encourager les étudiants à adopter un point de vue plus large et plus critique quand ils lisent des preuves historiques et des récits. Enfin, cette unité contient des suggestions pour qu'elle devienne une unité interdisciplinaire en fournissant des propositions de leçons qui intègrent les sciences humaines à d'autres sujets du cursus.

### **Aperçu de l'unité**

Les « faits » superficiels de cette affaire démentent la profondeur et la richesse de la preuve documentaire. Lorsqu'on les replace dans le contexte historique de la Colombie-Britannique d'avant la Confédération et des questions litigieuses qui en découlent, tels que lorsque les intérêts et les points de vue personnels de chaque auteur sont pris en considération, ces documents fournissent une image beaucoup plus nuancée des soulèvements de Bute Inlet et du plateau Chilcotin de 1864. La voix du peuple Tsilhqot'in est moins perceptible dans ces documents, qui ont tous été écrits par des Européens (principalement britanniques). Cependant, grâce à une lecture attentive des documents disponibles et à des lectures de fond sur la culture des Premières nations, les étudiants peuvent explorer non seulement « ce qui s'est passé » à Bute Inlet en 1864, mais aussi comment nous pouvons comprendre et évaluer l'importance de cet événement.

La question prédominante qui est mise en évidence en est une de représentation et d'interprétation historiques. Est-ce qu'on parle de terrorisme, de guerre ou de meurtres de sang-froid ? En fait, c'est une « ruse » destinée à intéresser les étudiants. On leur demande de jouer au détective : d'évaluer les différentes pièces du casse-tête qui leur sont soumises, de rechercher des renseignements supplémentaires, de créer leur propre récit historique et d'établir la responsabilité de ces événements, le tout à la façon qui leur semble la bonne. Cette unité a pour but de mettre l'emphase sur l'étude et l'analyse de la preuve pour déboucher sur la formulation d'une hypothèse historique qui permettra de découvrir si les incidents de Bute Inlet et les autres qui ont suivi étaient un massacre, une guerre, une série de crimes, de l'autodéfense ou autre chose. Si c'était une guerre, qui a gagné ? Les étudiants n'ont pas seulement la permission, mais *doivent* questionner, pour ensuite créer une vérité historique.

Cette unité a été créée pour être flexible. Six leçons et un exercice d'introduction sont fournis et forment une « unité », c.-à-d. un ensemble unifié de leçons. Les plans de cours de sciences humaines proposés ont été créés pour être autonomes, liés avec tous les autres de façon à se prêter facilement à une unité plus grande, selon la discrétion de l'enseignant. À la suite de ces leçons se trouve une liste d'exercices qui peuvent être utilisés à l'intérieur d'un cursus intégré.



Les éléments intégrés ne sont que des propositions et dépendront du temps, de l'espace et des ressources pédagogiques disponibles. Bien que les étudiants soient parfois invités à imaginer qu'ils vivent dans le Canada du passé, ils ont rarement la possibilité d'expérimenter ce style de vie. Du matériel audio-visuel ainsi que des sorties scolaires pour aller visiter des sites de reconstitution historique peuvent faciliter l'apprentissage de l'empathie historique; toutefois, ces ressources ne sont pas toujours disponibles ou pertinentes en ce qui a trait au sujet actuel. L'adoption d'une approche intégrée facilite les expériences des nombreuses réalités d'une existence historique pour les étudiants.

Toute unité véritablement intégrée présentera chaque élément de manière à ce qu'il contribue aux objectifs déterminants de l'unité. Dans le cas présent, le but est d'utiliser un jugement critique qui est bien renseigné de façon à déterminer si ce soulèvement non résolu dans l'histoire canadienne était une guerre, un massacre ou une série de crimes commis par toutes les parties impliquées. De plus, les étudiants seront invités à analyser la construction d'une nation sous des points de vue inhabituels, et donc, d'améliorer davantage leur prise de conscience de la nature construite des récits historiques. Dans la poursuite de ces résultats, les étudiants pourront à la fois élargir leur connaissance du passé canadien, apprendre à utiliser des documents primaires et pratiquer leurs compétences d'analyse, d'évaluation et de réflexion critiques. Cette unité du guide à l'usage du personnel enseignant n'est que partiellement intégrée puisque toutes les propositions qui y sont faites ne demandent pas directement aux étudiants de résoudre la question. Les étudiants du primaire et du secondaire n'ont ni le temps ni les ressources pédagogiques pour étudier chaque élément de la preuve présentée sous des points de vue interdisciplinaires. Pourtant, chaque exercice et chaque leçon proposés ici amènent les étudiants un peu plus au cœur de l'affaire, les incitant à porter un intérêt personnel à l'histoire et générant une possibilité d'étudier l'histoire et les sciences humaines sous un angle plus critique et informé.

### ***Thèmes de l'unité***

Pour faciliter la tâche des enseignants dans la création de leçons supplémentaires ou d'une unité améliorée ou les deux, quelques-uns des thèmes centraux de ce site Web sont énumérés :

Histoire et géographie de la Colombie-Britannique  
Histoire de la Confédération  
Histoire des Premières nations  
Histoire de la colonisation et du peuplement  
Guerre, batailles, crimes et violence  
Premiers systèmes judiciaires « canadiens »

### ***Objectifs, compétences et approches de l'unité***

Voici les principaux objectifs de cette unité :

Contribuer au développement des connaissances des étudiants sur la Confédération canadienne et l'histoire de la Colombie-Britannique, en particulier.

Enseigner l'utilisation de documents primaires.

Accroître la sensibilisation des étudiants sur la nature construite et litigieuse des récits historiques.

Inciter les étudiants à développer des outils appropriés à l'évaluation de la preuve opposée.

Faciliter une lecture critique par les étudiants du point de vue de l'auteur dans les documents historiques.  
 Augmenter la sensibilisation à l'utilité historique de documents ayant un point de vue non objectif.  
 Inciter les étudiants à adopter une attitude ouverte lorsqu'ils lisent la preuve et les récits historiques de façon à être conscients d'intentions qui seraient moins transparentes ou différentes.  
 Inciter l'utilisation de compétences interdisciplinaires dans l'évaluation et la résolution de problèmes.  
 Construire un récit cohérent basé sur une preuve non séquentielle.  
 Apprendre à défendre un argument.

## Synopsis

Question-clé : quelle est la cause de la guerre de Chilcotin ?		
Titre de la leçon	Temps nécessaire	APERÇU
Leçon préparatoire	1 cours (75 minutes)	Dans cette présentation de documents historiques, la classe établit une liste des types de documents (sources primaires) que les historiens du futur pourraient utiliser pour tirer des conclusions sur « nos » vies dans cent ans. Les étudiants choisissent ensuite trois sources primaires qu'ils croient être les meilleures pour décrire leurs propres vies aux historiens du futur et ils utilisent un tableau de données pour donner leurs raisons.
Leçon 1 Qui dit quoi ? Présentation de documents primaires	2 cours	Dans cette leçon, les étudiants voient d'abord un aperçu de la guerre de Chilcotin et ils apprennent la signification des termes sources primaires et secondaires. On leur demande ensuite de lire une sélection de documents (sources primaires) en rapport avec l'incident et d'évaluer les renseignements qu'ils contiennent ainsi que leur point de vue. Dans un deuxième cours, les étudiants travaillent en équipe pour dresser une liste de « ce qui s'est passé » qui reflète les points d'accord et de désaccord dans les descriptions.
Leçon 2 Établir des points de vue	2 cours	Dans cette leçon, les étudiants vont d'abord au laboratoire informatique pour faire une recherche sur la vie des Européens et des Premières nations dans les années 1860. Dans un deuxième cours, les étudiants incarnent un habitant de la Colombie-Britannique du 19 <sup>e</sup> siècle. En se servant de la recherche qu'ils ont effectuée au cours précédent, ils écrivent une lettre (s'ils incarnent un Européen) ou produisent une version écrite de l'histoire (Premières nations) décrivant la guerre de Chilcotin. Par la suite, les étudiants révisent entre eux au moins une lettre, évaluant la description et l'authenticité du point de vue exprimé.

Leçon 3 Préciser les stratégies de réflexion des étudiants : écrire les nouvelles	2 cours	On demande aux étudiants de dresser une liste de critères d'un « compte rendu impartial » dans un journal. Puis, ils appliquent ces critères à de nombreux articles de journaux différents sur la guerre de Chilcotin. Dans le 2 <sup>e</sup> cours, les étudiants utilisent les critères et les renseignements qu'ils ont trouvés pour écrire un article de journal impartial à propos de l'incident.
Leçon 4 Explications historiques : la question de la variole	1-2 cours	Les étudiants déterminent la crédibilité d'un document sélectionné en utilisant la feuille de travail n° 5. Ils présentent leur preuve dans un débat, argumentant la capacité de leur preuve à soutenir ou non la question suivante : est-ce que la décision de Klatsassin d'attaquer les colons était motivée par la peur de la variole ?
Leçon 5 Construction de la nation et la guerre de Chilcotin : est-ce que la Colombie-Britannique devrait se joindre au Canada ?	1-2 cours	La guerre de Chilcotin a soulevé d'importantes questions à propos du futur de la Colombie-Britannique. De nombreuses personnes croyaient que la seule solution aux problèmes de propriété du territoire, de violence, du transport et des communications était de se joindre au Canada. D'autres (plus particulièrement les peuples autochtones) croyaient que leurs conditions se détérioreraient sans la protection de la Couronne britannique. Les étudiants utilisent une approche de discussion guidée pour développer une compréhension partagée de la différence entre un élément, ou une question, et entre une « supposition » sans fondement et une hypothèse basée sur des informations. Ils utilisent ces renseignements pour écrire une lettre au rédacteur en chef d'un journal local soit en faveur ou contre la confédération avec le Canada.
Leçon 6 Massacre ou guerre ? Interprétation historique, un exercice final	4-6 cours	Dans cette leçon finale, les étudiants analysent la question à savoir si les événements décrits étaient un massacre ou une guerre en examinant les hypothèses explicites ou implicites à propos du peuple autochtone et de la propriété du territoire dans une sélection de documents. Ils utilisent ces renseignements et les documents sur le site Web en général pour créer une dramatisation du procès qui réglerait le sujet, en assignant des rôles et en écrivant des scénarios pour une performance finale au dernier cours.

### **Stratégies d'enseignement**

*Temps de laboratoire informatique nécessaire*

Alors que cette unité est entièrement consacrée au site Tsilhqot'in, la plupart des tâches peuvent être complétées si les documents nécessaires sont imprimés à l'avance et distribués aux étudiants. De cette façon, les classes ayant un accès restreint au laboratoire informatique peuvent compléter cette unité.

*Évaluation et appréciation*

Puisque les normes d'évaluation et d'appréciation changent de juridiction en juridiction, n'ont été incluses ici que quelques lignes directrices générales. Les enseignants peuvent choisir d'accorder des points pour le processus requis dans l'accomplissement des différentes tâches menant au but final, et ce, si leurs étudiants sont assez matures pour reconnaître que l'exécution des différentes tâches est un élément important pour assurer le succès final de l'activité.

Les compétences et les attitudes suivantes sont celles qui devraient être évaluées lorsque vient le temps d'évaluer la capacité de penser de façon critique nécessaire à l'utilisation de ce site :  
les questions sont analysées avec sérieux et de façon réfléchie  
les présentations et les allocutions ont été faites avec soin; elles ont été soutenues par du matériel bien préparé et bien organisé, et les points apportés ont été bien élaborés  
les résultats ont été présentés avec prudence et sont appuyés par des références qui sont en lien avec la preuve  
les opinions sont raisonnées, les rapports et les récits sont écrits de façon éclairée, reflétant avec attention ce qui précède et démontrant une attention et une fierté évidentes pour un travail de qualité<sup>1</sup>

### **Exercices préparatoires**

Si les étudiants n'ont jamais travaillé avec des documents de sources primaires auparavant, il est **FORTEMENT** suggéré que les étudiants effectuent au moins un des exercices suivants avant d'entreprendre l'étude de cette unité. Voir la section 7 « Échafaudage : développer des habiletés pour utiliser ces sites Web » pour d'autres leçons.

#### *Interprétation des documents primaires I : m'imaginer dans le passé du futur*

##### *Aperçu*

Dans cette introduction à des documents historiques, la classe rédige une liste des types de documents (sources primaires) que les historiens du futur pourraient utiliser pour comprendre « notre » monde des centaines d'années plus tard. Les étudiants choisissent ensuite cinq sources primaires qui pourraient le mieux décrire leur propre vie aux historiens du futur.

##### *Activités*

1. Les étudiants reçoivent le scénario suivant :

*Un historien du 23<sup>e</sup> siècle, ayant l'impression que les adolescents ont été mal compris à travers le temps, a l'intention d'écrire l'histoire des adolescents à partir du début du 21<sup>e</sup> siècle au Canada. L'historien veut connaître tout ce qui est en rapport avec la vie des adolescents, leur travail, leur vie de famille et leur éducation ainsi que leurs activités de loisir, les conditions sociales et les questions personnelles qui auraient pu préoccuper l'adolescent du 21<sup>e</sup> siècle.*

2. Demander aux étudiants : comment les historiens découvrent-ils le passé ? Leur expliquer que bien que les historiens lisent beaucoup de choses écrites par d'autres historiens, les livres

---

<sup>1</sup> D'après l'article [de Roland Case et Ian Wright](#), «Taking Seriously the Teaching of Critical Thinking», dans *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers*, Roland Case et Penney Clark, éd. (Vancouver: Pacific Educational Press).

et les articles qu'ils écrivent sont basés sur leur propre recherche de preuves créées dans le passé – nommés documents primaires – qui ont été préservées jusqu'à nos jours. Les historiens utilisent ces documents pour formuler des INFÉRENCES sur la vie dans le passé.

3. Familiariser les étudiants avec le concept de l'INFÉRENCE en leur demandant quelles sortes d'inférences ils pourraient faire à propos d'une société s'ils étaient un extraterrestre d'une autre planète qui tombait sur un objet commun de notre monde : un ballon de soccer, un manteau ou tout autre objet utilisé régulièrement dans la salle de classe. Par exemple, « la société avait la technologie pour créer du plastique » ou « la société était assez riche pour fabriquer de nombreux objets inutiles » ou « les gens devaient aimer la musique ».
4. Les étudiants travaillent en équipe de deux pour réfléchir à la question suivante :

*Quelles traces chaque étudiant de la classe laissera-t-il derrière lui que cet historien pourrait utiliser pour comprendre leur vie ? Quelles traces portant sur sa vie auront été créées et pourraient être conservées pour que cet historien les trouve ?*

5. Après 5 à 10 minutes, écrire leurs réponses sur le tableau, encourageant les étudiants si nécessaire avec les suggestions suivantes : (les questions que vous pourriez vouloir soulever sur la création, la conservation et l'interprétation de la source sont entre crochets)

Journaux et carnets personnels (Qui les gardera ? Se retrouveront-ils dans les archives publiques, comme des centaines de milliers dans le passé ? Que diront-ils aux historiens ?)

Courriels (Seront-ils conservés ? Seront-ils lisibles par les machines du futur ? Que diront-ils aux historiens ?)

VISA et autres factures de cartes de crédit (Où seront-elles gardées ? Est-ce que les historiens y auront accès ? Que diront-elles aux historiens ?)

Vidéos maison (Est-ce que la technologie existera toujours pour les visionner ? Que diront-ils aux historiens ?)

Photographies (Qui les conservera ? Seront-elles dans les archives publiques ? Que diront-elles aux historiens ?)

Dossiers scolaires (gardés par l'école puis par les archives provinciales, tel que requis par la loi. Qui y aura accès dans le futur ? S'ils sont gardés par des individus, qui les conservera et qui y aura accès ? Que diront-ils aux historiens ?)

Travaux scolaires (Comment seront-ils conservés ? Que diront-ils aux historiens ?)

Vêtements (Est-ce que vos parents comprennent votre style vestimentaire ? Comment une personne dans le futur comprendra-t-elle ce que les vêtements « signifient » ?)

Musique (Est-ce que vos parents comprennent votre musique ? Comment une personne dans le futur comprendra-t-elle ce que la musique signifie ? La technologie pour l'écouter existera-t-elle ?)

Dossiers du tribunal (les dossiers du tribunal de jeunesse pourraient faire partie du domaine public après 100 ans)

Données de recensement (chaque Canadien apparaîtra sur le recensement s'ils sont au Canada au cours d'une année de recensement, même si les historiens n'auront pas accès à leurs renseignements personnels avant 96 ans).

Actes de naissance, de mariage et de décès (ce que ces dossiers pourraient dire à quelqu'un dans le futur à propos de la vie d'un adolescent : c.-à-d. les statistiques sur le sida, les accidents de voiture, la grossesse chez les adolescentes, et plus)

6. Diviser de nouveau la classe en groupes de 2 ou 3 étudiants et distribuer le tableau suivant. Donner aux étudiants la tâche suivante à accomplir :

*Choisir trois sources dans la liste sur le tableau (ou d'autres sources auxquelles vous pensez) qui donneraient à un historien du futur LA MEILLEURE compréhension de votre vie et expliquer pourquoi.*

En utilisant un rétroprojecteur, montrer un exemple aux étudiants (factures de Visa, par exemple) en remplissant les espaces tel que demandé, ou selon les suggestions des étudiants, remplissant les trois colonnes

Type de source	Quels renseignements/ preuves sur moi cette source primaire donnera-t-elle aux historiens du futur ?	Qu'est-ce qui rend cette preuve une « bonne preuve » à mon sujet et sur ma vie ?	Quelles inférences l'historien pourrait-il formuler sur la vie d'un adolescent à partir de cette preuve ?
1) Meilleure source Factures Visa	La façon dont je dépensais mon argent, ou, à tout le moins, une partie	Ce que j'achète représente bien ce que j'aime et ce qui m'intéresse	- Les ados aimaient magasiner - Les ados avaient de l'argent pour magasiner (ils n'étaient donc pas dépourvus) -Les ados achetaient des choses différentes des autres ados ou des adultes
2) Deuxième choix			
3) Troisième choix			

7. Une fois que les étudiants auront complété la feuille, choisir trois ou quatre groupes pour présenter leur premier choix puis en discuter.

### ***D'autres exercices préliminaires utilisant des documents primaires***

Il existe une grande variété de leçons que les enseignants peuvent faire dans la salle de classe en relation avec l'étude des documents primaires, compte tenu du temps disponible et du niveau scolaire. Il y en a trois qui débutent à la page 12. En voici d'autres :

Demander aux étudiants de faire une liste des documents qu'ils créent au cours d'une semaine, des « traces » qu'ils laissent derrière eux pour que les historiens du futur les trouvent.

Demander aux étudiants de tenir un journal intime, un carnet de bord ou d'écrire un compte rendu qu'ils pourraient laisser pour les historiens du futur.

Demander aux étudiants de créer une « capsule-mémorial » qui représente le mieux leur vie, la vie de leur famille ou leur école au 20<sup>e</sup> siècle.

Demander aux étudiants d'écrire l'histoire de leur vie ou celle de leur famille en se basant uniquement sur les preuves documentaires disponibles à la maison.

# Les leçons

## Leçon 1 : Qui dit quoi ? Présentation des documents primaires

(deux cours, périodes de 75 minutes)

(JOURS 1 et 2 de l'unité)

### Aperçu

Dans cette leçon, les étudiants reçoivent d'abord un aperçu de la guerre de Chilcotin, puis ils étudient les termes « sources primaires » et « sources secondaires ». On leur demande par la suite de lire une sélection de documents (sources primaires) en relation avec les événements et d'évaluer les informations qu'ils contiennent ainsi que le point de vue qu'ils représentent. Dans un deuxième cours, les étudiants travaillent en équipe pour réaliser un diagramme qui reflète les points d'accord et les points de désaccord parmi les descriptions.

### LEÇON 1, COURS 1 (JOUR 1 DE L'UNITÉ)

#### Activités

1. RUSE : Au moment où les étudiants entrent dans la classe, leur demander de bien observer ce que vous vous apprêtez à faire. Au cours de la minute qui suit, faire une suite de cinq actions (par exemple, envoyer un bout de papier dans la classe, accuser un étudiant (demander un volontaire auparavant!) de l'avoir lancé et lui demander de venir devant la classe, puis écrire trois mots sur le tableau, donner aux étudiants une liste de cinq mots et demander à l'étudiant de retourner à sa place). Demander aux étudiants de vous dire ce qui vient de se passer.
2. FAIRE RESSORTIR LE FAIT  
qu'il est très difficile de se souvenir d'une série d'actions quand on ne comprend pas ce qu'elles signifient qu'il est plus facile de se souvenir d'une chose lorsqu'il y a des « traces », comme les mots écrits sur le tableau, et  
que différentes personnes ont des points de vue légèrement différents sur ce « qui est vraiment arrivé »
3. DISCUSSION EN CLASSE : Fournir aux étudiants un exemple d'un événement violent qui est à la une des nouvelles et décrire l'événement – terrorisme, guerre, rébellion – sous différents points de vue (des suggestions peuvent être trouvées sur le site de Media Literacy Resources à l'adresse <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/resources/resources.html> (en anglais seulement) et sur le site du Réseau Éducation-Médias à l'adresse <http://www.media-awareness.ca>). Demander aux étudiants comment ils savent « ce qui s'est passé » puisqu'ils n'étaient pas sur place pour observer les événements par eux-mêmes. Expliquer que si nous ne sommes pas présents en personne, il ne reste que des comptes rendus différents de « ce qui s'est passé » qui sont écrits ou créés par une autre personne, ou des « traces » de preuves qu'ils ont laissées derrière. Chaque compte rendu est créé par une personne et chaque personne a un point de vue légèrement différent d'une autre. Comment pouvons-nous juger de ce qui est « vraiment » arrivé ?



4. LIRE le document de travail n° 1 avec les étudiants.  
(<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/home/indexfr.html>)
5. EN GROUPE, analyser le document n° 1 en se servant de la feuille de travail n° 1, « Comment lire un document ». Après avoir lu le document, leur expliquer que plus nous en savons sur la provenance d'un document ou compte rendu, sur son auteur et la raison de son existence, plus il est simple de déterminer quel point de vue il représente et d'évaluer les types d'information qu'il renferme.
6. DÉFINITIONS : Présenter ensuite le concept « sources primaires et secondaires », en expliquant que le seul moyen d'en apprendre plus sur le passé est de trouver des « traces » du passé (dans des artefacts, dans l'architecture ou dans toute autre preuve physique) ou dans des « comptes rendus » que des personnes ont laissés derrière elles, généralement sous forme écrite. Dans une discussion guidée, expliquer que le « compte rendu » dans le document n° 1 est une source secondaire parce qu'il a été créé dans le présent et qu'il est basé sur des documents primaires – des « comptes rendus » qui ont été créés à une période proche de celle étudiée.
7. PENSER/FAIRE ÉQUIPE/PARTAGER : Les étudiants sont divisés en groupe de deux et reçoivent un des cinq documents (sources primaires) suivants qui proviennent du site Web. Demander aux étudiants de lire les documents et de compléter la feuille de travail n° 1, « Comment lire un document historique ».

*\*Liste suggérée de documents :*

"Une guerre indienne imminente," 30/08/1862

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/smallpoxculture/115fr.html>

"Semour à Newcastle, No. 7," 20/05/1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdessorwar/deathofaroadcrew/9fr.html>

"Le Massacre de Bute et ses causes," *The Victoria Colonist*, June 13. 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdessorwar/deathofaroadcrew/126fr.html>

"Waddington et Bute Inlet," *The British Columbian*, June 18, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdessorwar/deathofaroadcrew/252fr.html>

"Témoignage d'Ach-pic-er-mous," 30/05/1865

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/thetrials/ahanandlutas/226fr.html>

Le Monument Commémoratif des chefsTsilhqot'in de 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/miscellaneous/726fr.html>

## LEÇON 1, COURS 2 (JOUR 2 DE L'UNITÉ)

1. EXERCICE DE CASSE-TÊTE : Les étudiants forment des nouveaux groupes avec au moins quatre autres étudiants qui n'ont pas lu le même document (une classe de 30 aura donc six groupes de cinq étudiants, par exemple). Ils utilisent la demi-heure qui suit pour enseigner aux autres étudiants de leur groupe ce qui se trouvait dans leur document initial en se servant de la feuille de travail n° 1 complétée au dernier cours.
2. En travaillant dans leur groupe de cinq personnes (environ) du dernier cours, les étudiants se servent de la feuille de travail n° 1 (complétée individuellement au dernier cours) pour compléter en équipe la feuille de travail n° 2 « Que s'est-il passé ? Selon qui ? ».
3. Travaillant en grand groupe, les étudiants et le professeur créent ensemble un graphique qui identifie les événements sur lesquels toutes les sources semblent être en accord et ceux sur lesquels les sources sont en désaccord. (Ce graphique devrait demeurer à l'avant de la classe jusqu'à la fin de l'unité.)

## LEÇON 2 : ÉTABLIR DES POINTS DE VUE

(deux cours)

(Jours 3 et 4 de l'unité)

### Préparation

Réserver du temps au laboratoire informatique pour la première classe de cette leçon.

### Aperçu

Dans cette leçon, les étudiants font d'abord une recherche sur le style de vie des Européens et des Premières nations dans les années 1860. Dans un deuxième cours, les étudiants se mettent dans la peau d'un habitant de la Colombie-Britannique du 19<sup>e</sup> siècle. Ils écrivent une lettre (s'ils sont Européens) ou fournissent une version écrite de l'histoire (Premières nations) décrivant la guerre de Chilcotin. Les étudiants révisent au moins une lettre, évaluant la description et l'authenticité du point de vue exprimé (révision par les pairs).

### LEÇON 2, COURS 1 (JOUR 3 DE L'UNITÉ)

### Activités

1. La leçon se déroule dans le laboratoire informatique. Demander aux étudiants ce qu'ils savent de la vie au temps de la Colombie-Britannique coloniale et noter les réponses au tableau sous les rubriques « Premières nations » et « colons ». Leur faire lire de courtes sélections de la section « Contexte » du site, les choisissant pour que les étudiants lisent sur la vie des Premières nations et celle des non-Autochtones. (Contextes, <http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/indexfr.html>). Bien choisir les documents, car les étudiants ont un temps limité pour absorber cette information.
2. Demander aux étudiants de préparer une feuille de renseignements sur les deux principaux groupes ethniques qui vivaient en Colombie-Britannique dans les années 1860 en utilisant les questions suivantes comme guide :

#### *Les Européens*

Où se situait exactement la colonie de Colombie-Britannique ?

Quels groupes d'Européens vivaient là ?

Pourquoi y vivaient-ils ?

Quelles technologies possédaient-ils ?

D'où venait leur nourriture ? Commerce ? Communications ? Transports ?

Quelles étaient les relations entre les Européens et les peuples autochtones ? Ou entre différents groupes d'Européens (par ex. entre les Français et les Anglais.) ?

#### *Le peuple Tsilhqot'in*

Où vivait-il ?

Quels autres groupes vivaient là ?

Grandeur et frontières/périmètres ?

Technologie ? D'où venait leur nourriture ? Communications ? Transports ?

Quelles étaient les relations avec les Européens ? Ou avec d'autres Premières nations ?

## LEÇON 2, COURS 2 (JOUR 4 DE L'UNITÉ)

### Activités

1. On demande aux étudiants de se mettre dans la peau d'un Autochtone Tsilhqot'in ou d'un pionnier britannique. Leur tâche est d'écrire ce qui serait une « histoire orale » (dans le cas des Tsilhqot'in) ou une lettre en Angleterre (dans le cas du pionnier) d'une page maximum. **LES ÉTUDIANTS NE DOIVENT PAS FAIRE CONNAÎTRE DE FAÇON EXPLICITE AU LECTEUR QUI A ÉCRIT LA LETTRE.**
2. Distribuer à l'avance la feuille de travail n° 3, « Évaluation du compte rendu ». Comme il est noté, le récit doit accomplir deux objectifs :  
Décrire les événements majeurs apparaissant dans le résumé « Que s'est-il passé ? Selon qui ? » de notre dernier cours  
**ET**  
Contenir des détails qui précisent – sans que l'auteur ne le déclare directement – si la personne est Autochtone ou non-Autochtone (par exemple, le récit pourrait décrire des aspects de la vie en Colombie-Britannique dans les années 1860 qui ne seraient connus que de ce groupe ethnique ou il pourrait faire la description de la guerre de Chilcotin à partir d'un certain point de vue qui ne pourrait être adopté que par une personne de ce groupe ethnique)
3. Après avoir complété la tâche, les étudiants échangent leur travail et évaluent le récit des autres étudiants en se servant de la feuille de travail n° 3.

## LEÇON 3 : PRÉCISER LES STRATÉGIES DE RÉFLEXION DES ÉTUDIANTS

grâce à l'analyse de journaux : « Rédiger la nouvelle »

(deux cours)

(JOURS 5 et 6 de l'unité)

### Aperçu

On demande aux étudiants de créer une liste de critères pour un compte rendu impartial dans les journaux. Ils appliquent ensuite ces critères à différents articles de journaux en rapport avec la guerre de Chilcotin. Dans le deuxième cours, les étudiants utilisent ces critères ainsi que les renseignements qu'ils ont pour écrire un article de journal impartial sur cette guerre.

### LEÇON 3, COURS 1 (JOUR 5 DE L'UNITÉ)

### Préparation

On demande aux étudiants d'amener des articles de journaux qui ont fait la une, de préférence une situation comprenant des gestes de violence politique.

### Activités

1. EN GROUPE OU À DEUX, les étudiants analysent les articles de journaux puis on leur demande « comment savez-vous lequel est le plus fiable ? ». Des exemples de bonnes réponses pourraient être « doit comprendre plus d'un point de vue » ou « ne doit pas utiliser d'exagération ou de langage incendiaire ».
2. EN GROUPE, les étudiants établissent les critères d'un « compte rendu impartial ». Cette liste est écrite sur le tableau et devrait inclure les questions suivantes :  
Est-ce qu'il y a plus d'un point de vue dans l'article ?  
Est-ce que l'auteur exagère et utilise un langage incendiaire ?  
Quel est le ratio information-opinion (comment faire la différence) ?
3. LES ÉTUDIANTS COMPLÈTENT la feuille de travail n° 4 « Est-ce un compte rendu impartial ? », pour évaluer leur article de journal.
4. DISCUSSION DE GROUPE : Après avoir regardé quels articles de journaux contemporains étaient les plus « impartiaux », les étudiants apprennent que les mêmes critères peuvent être utilisés pour des événements du passé.
5. LES ÉTUDIANTS UTILISENT la feuille de travail n° 4 pour décrire et évaluer deux des articles de journaux sur la guerre de Chilcotin dans la liste qui suit.

\**Liste de documents sur le site Web*

“Journalism sans Principe”, *The British Columbian*, July 16, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/257fr.html>

“Nos problèmes avec les indiens” *The British Columbian*, June 11, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/253fr.html>

“Le Chronicle et la route de Bute” *The British Columbian*, June 8, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/253en.html>  
“Le problème indien et la presse de Victoria,” *The British Columbian*, July 9, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/299fr.html>  
“Détails fascinants de M.Waddington,” *Daily Chronicle*, May 28, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/377fr.html>  
“De nouveaux problèmes anticipés avec les Indien” *The British Columbian*, December 7, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/249fr.html>  
“Défaite de l’expédition indienne,” *Daily British Colonist* (n.d)  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/362fr.html>  
“Grave rumeur réfutée” *Daily British Colonist*, July 11, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/240fr.html>  
“Une fausse alarme,” *The British Columbian*, June 4, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/258en.html>  
“Le dernier massacre” *Daily British Colonist*, June 27, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/277fr.html>  
Probablement sain et sauf? *Daily Chronicle*, May 29, 1864  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/379fr.html>

6. EN PETITS GROUPES, les étudiants partagent leur évaluation des comptes rendus historiques avec les autres étudiants de leur groupe.

### LEÇON 3, COURS 2, (JOUR 6 DE L'UNITÉ)

#### Activités

1. En se servant de la partie « preuve » contenue dans le graphique, les étudiants utilisent ces critères pour écrire un compte rendu journalistique objectif de la guerre de Chilcotin. Les étudiants se servent de la feuille de travail n° 4 pour fournir une évaluation par les pairs de l'article de chaque groupe. Les textes qui obtiennent la note de passage seront inclus dans un recueil de coupures de journaux relatant les événements.

## LEÇON 4 : EXPLICATIONS HISTORIQUES : LA QUESTION DE LA VARIOLE

(Un à deux cours)

(JOURS 7 et 8 de l'unité)

### Note préparatoire

L'enseignant devra sélectionner avec soin et probablement abrégé les documents pour les étudiants du primaire et du premier cycle du secondaire.

### Aperçu

Chaque étudiant analyse la crédibilité du document sélectionné en utilisant la feuille de travail n° 5 « Critères de crédibilité ». Lors d'un débat, les étudiants discutent du document à savoir si celui-ci répond ou non à la question suivante : est-ce que la décision de Klatsassin d'attaquer les colons était basée sur la peur de la variole ?

### LEÇON 4, COURS 1 (JOURS 7 ET 8 DE L'UNITÉ)

1. **EXPLIQUER AUX ÉTUDIANTS/PRÉPARER LE TERRAIN** : lorsqu'ils essaient de comprendre pourquoi quelque chose s'est produit, les historiens utilisent un certain nombre de techniques et de stratégies pour trouver, évaluer et considérer leur preuve. Les historiens essaient de comprendre comment et pourquoi des personnes différentes peuvent avoir un point de vue différent. Ils y arrivent en étudiant les contextes dans lesquels ces personnes vivent et leurs diverses expériences de différents phénomènes. Par exemple, un enseignant a une compréhension différente de celle d'un étudiant sur ce qui se passe dans la salle de classe, et les peuples des Premières nations ont pu avoir des opinions différentes au sujet de la présence des Européens en Colombie-Britannique que celles des Européens. Bien que différentes personnes aient des points de vue différents, il est tout de même possible d'évaluer la fiabilité de la preuve qu'ils présentent et les historiens utilisent un certain nombre de critères pour décider quel type de preuve répond le mieux à leurs questions.
2. **AFFICHER LA FEUILLE DE TRAVAIL N° 5** et étudier les cinq critères que les historiens utilisent pour évaluer la crédibilité :
  - Y a-t-il des raisons de croire que la preuve a été falsifiée ?
  - Y a-t-il des raisons de croire que le témoin ment ? Quelles raisons ?
  - Y a-t-il des raisons de croire que le témoin exagère indûment ? Est-ce que le témoignage est compatible dans l'ensemble ? (Est-ce que le témoin se contredit ?)
  - Est-ce que le témoignage contredit le témoignage d'autres témoins ?
  - Est-ce que le témoignage est compatible avec ce que vous connaissez des contextes historiques (culture, économie, politique, etc.) ?
3. **EXPLIQUER** qu'un certain nombre de sources de l'époque indiquent que la décision de Klatsassin d'attaquer les constructeurs de la route était basée sur les pertes causées par à la



- variole et la peur d'une autre épidémie dévastatrice. La tâche des étudiants est de découvrir s'il s'agit d'une explication raisonnable pour la guerre de Chilcotin.
4. FAIRE TRAVAILLER LES ÉTUDIANTS SEULS OU EN ÉQUIPE DE DEUX. Ils doivent analyser un document choisi dans la liste en bas de page en se servant des critères de la feuille de travail n° 5. Leur donner assez de temps pour lire le document et organiser leurs conclusions.
  5. PLACER LES PUPITRES EN FORMATION EN U. Les étudiants présentent leurs conclusions et puis prennent place un à côté de l'autre soit dans la section Preuve Crédible ou dans la section Preuve Non Crédible selon la PREUVE FOURNIE PAR LEUR DOCUMENT.
  6. DÉTERMINER visuellement à la fin de l'exercice quels documents soutiennent le rôle joué par la variole et ceux qui ne le font pas. En groupe, les étudiants peuvent formuler une conclusion et également déterminer quels documents fournissent la « MEILLEURE PREUVE ».
  7. MONTRER aux étudiants comment ils pourraient incorporer leurs conclusions dans une discussion historique.

*\*Liste de documents sur le site Web*

**Comparaison éditoriale** (« si deux hommes disent être Jésus, un des deux doit être dans le tort »)

**Editorial comparison**

"Le Massacre de Bute Inlet et ses Causes," *The Victoria Colonist*, June 13, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdersorwar/deathofaroadcrew/126fr.html>

"Waddington et Bute Inlet," *The British Columbian*, June 18, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdersorwar/deathofaroadcrew/252fr.html>

**Section « La variole » du site Web :**

« Livre, » « Correspondance coloniale, » « Journaux et articles de magazines, » et « Autres. »

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/smallpoxculture/indexfr.html>

et

Begbie au gouverneur de la Colombie Britannique et notes prises par le tribunal au procès de six Indiens

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/thetrials/klatsassinpluschilcotins/208fr.html>

## LEÇON 5 : CONSTRUCTION D'UNE NATION ET LA GUERRE DE CHILCOTIN

*Est-ce que la Colombie-Britannique devrait se joindre au Canada ?*

*(un cours)*

*(JOUR 9 de l'unité)*

### Aperçu

La guerre de Chilcotin a soulevé d'importantes questions à propos de la Colombie-Britannique : est-ce que les Autochtones et les non-Autochtones pourront vivre ensemble ? Est-ce que la minuscule population européenne pourra surmonter les difficultés posées par le manque de transport et de communication de manière à pouvoir exploiter ses ressources naturelles ? Est-ce que les peuples autochtones seront capables de survivre à l'assaut de l'incursion européenne dans leur territoire ? De nombreuses personnes croyaient que ce n'était qu'en joignant le Canada que tous ces problèmes pourraient être résolus. D'autres (en particulier les peuples autochtones) croyaient que leur condition se détériorerait sans la protection de la Couronne britannique. Les étudiants utilisent une approche guidée de discussion pour comprendre la différence entre une question majeure ou mineure et entre une supposition sans fondement et une hypothèse faite en toute connaissance de cause. Ils utilisent cette information pour écrire une lettre à un rédacteur en chef d'un journal local, lettre qui est soit en faveur de la Confédération avec le Canada ou contre.

### LEÇON 5, COURS 1 (JOUR 9 DE L'UNITÉ)

#### Activités

1. DISCUSSION DE GROUPE : Demander aux étudiants si la Colombie-Britannique faisait partie du Canada en 1864. Réviser avec eux les connaissances qu'ils possèdent déjà sur la Confédération canadienne. (Quand est-ce arrivé? Où? Pourquoi? Qui était impliqué? Que s'est-il passé? Comment ?). Écrire au tableau une chronologie des événements qui contient ces renseignements.
2. DISTRIBUER LE DOCUMENT N° 2, « La Colombie-Britannique se joint à la Confédération », un compte rendu de type « académique » qui évoque les raisons des habitants de la Colombie-Britannique pour joindre la Confédération. Si cela n'est pas possible, sélectionner un passage semblable dans le manuel de cours. Leur demander de répondre aux questions à la fin de la sélection.
3. EN GROUPE, répondre aux trois questions :
  1. Qui est l'auteur ?
  2. Qui est la source de la preuve de ce compte rendu ?
  3. Qui est l'auditoire visé ?
4. DISTRIBUER LA FEUILLE DE TRAVAIL N° 6 : Est-ce que la Colombie-Britannique devrait se joindre au Canada ? Demander aux étudiants de faire une liste de toutes les justifications ou explications qu'ils peuvent trouver dans le compte rendu du manuel. Leur

rappeler qu'ils devraient utiliser leur propre connaissance de l'histoire de la Confédération dans les autres provinces (réfléchir à la géographie de la Colombie-Britannique, à son commerce à ses débuts, etc.). Proposer aussi aux étudiants d'appliquer des compétences interdisciplinaires et supplémentaires à leur cursus – qu'ils se servent de leur « bon sens ». Quelles sont les raisons qui poussent des individus à se joindre à d'autres groupes ? Comment ces raisons peuvent-elles s'appliquer à la Colombie-Britannique ? Les étudiants devraient ajouter ces raisons à leur feuille de travail.

5. LEUR FAIRE LIRE des documents sélectionnés.\* Demander aux étudiants de prendre en considération l'auteur, l'auditoire visé et la place du document dans la chronologie des événements. Est-ce que le document a été écrit avant que les Tsilhqot'in ne tuent les constructeurs de la route ou après; avant, pendant ou après les procès ? Ils devraient ensuite ajouter à leurs feuilles de travail toutes les raisons qui semblent être reliées (ou pourraient être reliées) à la Confédération. Finalement, ils devraient ajouter tous les autres motifs qui, selon eux, découlent indirectement à la suite de ce qu'ils ont trouvé dans les documents.
6. ÉCRIRE LA LETTRE : Demander aux étudiants d'imaginer qu'ils sont des pionniers de la Colombie-Britannique ou un représentant du gouvernement. En se basant sur la liste de justifications qu'ils ont accumulées sur la feuille de travail, leur demander de choisir s'ils sont d'accord ou non avec la Confédération et d'écrire une lettre à un journal local, fournissant au moins deux bons arguments (avec preuve à l'appui) pour soutenir leur point de vue.

*\*Liste de documents choisis*

"De nouveaux problèmes anticipés avec les Indiens" *The British Columbian*, December 7, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperormagazinearticle/249fr.html>

"Les Indiens et la loi" *The North Pacific Times*, December 10, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperormagazinearticle/375fr.html>

"La pétition de Williams Lake" – *The North Pacific Times*, December 21, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperormagazinearticle/296fr.html>

"Seymour à Cardwell No. 91" - 07/07/1865

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialdispatch/50fr.html>

"Cardwell à Seymour No. 46" - 22/07/1865

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialdispatch/69fr.html>

## LEÇON 6 : MASSACRE OU GUERRE ?

*Interprétation historique, un exercice final*

*(quatre à six cours)*

*(Jours 10 à 16 de l'unité)*

### Aperçu

Dans cette leçon finale, les étudiants explorent la question à savoir si les événements de 1864 étaient un massacre ou une guerre en examinant les hypothèses explicites et implicites à propos du peuple autochtone et de la propriété foncière dans une sélection de documents. Ils utilisent ces renseignements et les documents sur le site Web en général pour créer une dramatisation de l'affaire judiciaire, distribuant les rôles et écrivant les scénarios pour une performance finale dans le dernier cours.

### LEÇON 6, COURS 1 (JOUR 10 DE L'UNITÉ)

#### Activités

1. SESSION DE REMUE-MÉNINGES : Demander aux étudiants de réfléchir à la question suivante :

*Quelle est la différence entre un massacre et une guerre ?*

*(Pensez en termes de causes et d'événements précédents, la description du massacre ou de la guerre ainsi que les conséquences et effets possibles.)*

1. EXPLIQUER AUX ÉTUDIANTS que leur tâche sera d'étudier les explications données par les Européens affirmant que le soulèvement était un massacre. Les étudiants utiliseront ces explications pour formuler une hypothèse sur l'attitude des Européens par rapport aux peuples autochtones (culture, société, valeurs) ou par rapport aux droits des peuples autochtones sur le territoire où le massacre a eu lieu. Sélectionner un des documents dans la liste ci-dessous et utiliser la feuille de travail n° 7, « Explorer le récit », pour montrer un exemple de l'exercice aux étudiants.
2. DIVISER LA CLASSE EN GROUPE DE DEUX et demander à chaque groupe de lire deux des documents suivants, tout en complétant la feuille de travail n° 7.

"Semour à Newcastle, No. 7," 20/05/1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdersorwar/deathofaroadcrew/9fr.html>

"Le Massacre de Bute et ses causes," *The Victoria Colonist*, June 13, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdersorwar/deathofaroadcrew/126fr.html>

"Waddington et Bute Inlet," *The British Columbian*, June 18, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdersorwar/deathofaroadcrew/252fr.html>

"Témoignage d'Ach-pic-er-mous," 30/05/1865

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/thetrials/ahanandlutas/226fr.html>

"Une guerre indienne imminente," *The British Colonist*, August 30, 1862

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/smallpoxculture/115fr.html>

Le Monument Commémoratif des chefsTsilhqot'in de 1864

Un projet des [Great Unsolved Mysteries in Canadian History](#).

Guide à l'usage du personnel enseignant pour [We Do Not Know His Name: Klatsassin and the Chilcotin War](#).

dernière révision Juin 2004

## LEÇON 6, COURS 2 À 6

### Activités

1. Après avoir lu ces documents et complété la feuille de travail n° 7, les étudiants travaillent en équipe pour monter une pièce de théâtre, c.-à-d. la structurer, faire la recherche, l'écrire et y jouer, pièce qui est une dramatisation du procès « Klatsassin vs la colonie de la Colombie-Britannique ». Les étudiants devraient essayer d'utiliser la langue et les images qu'ils ont trouvées dans les documents et dans leurs arguments. La pièce devrait soulever la question suivante : est-ce que le soulèvement était un massacre ou une guerre ?

# **Documents de cours et feuilles de travail**

## **DOCUMENT N° 1 : INTRODUCTION**

### *Unité 1*

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/home/indexfr.html>

Le sang des douze hommes qui a été versé dans la rivière Homathko avant l'aube le matin du 29 avril 1864 n'était que le commencement. À la fin du mois de mai, 19 constructeurs de routes, porteurs et un fermier étaient morts. Cette attaque a été la plus meurtrière faite par un peuple autochtone contre les immigrants dans l'Ouest du Canada, que ce soit avant ou après celle-ci. En moins de six semaines, une armée de plus de 100 hommes pourchassait les meurtriers à travers leur territoire.

Les trouver n'allait pas être facile. Les meurtres avaient eu lieu dans le triangle éloigné du centre de la Colombie-Britannique, une région de montagnes dentelées, de rivières torrentielles et de hauts plateaux, éloignée de tout peuplement et difficile d'accès par la route ou même par un sentier équestre. Les hommes qui sont morts travaillaient pour changer cela, ils avaient tous une connexion quelconque dans la tentative de construction d'une route à partir de la côte jusqu'aux champs d'or de Cariboo.

Ceci était le territoire du peuple Tsilhqot'in qui avait vécu sur le plateau de Chilcotin depuis des siècles, peut-être même depuis des éons. Le leader du groupe de plus de 20 hommes impliqués dans les meurtres a été identifié par les survivants des attaques comme un chef Tsilhqot'in qui était nommé « Klatsassin » par les siens.

**DOCUMENT N° 2 :**  
**« LA COLOMBIE-BRITANNIQUE SE JOINT À LA CONFÉDÉRATION »**

*Unité 1*

La Colombie-Britannique est entrée dans la Confédération canadienne le 20 juillet 1871, après de nombreuses décennies de débat. Les groupes et personnes qui supportaient la Confédération le faisaient pour plusieurs raisons. En 1868, au cœur de la dette coloniale qui augmentait et de la récession économique, les représentants du gouvernement de la Colombie-Britannique qui supportaient la Confédération ont envoyé de nombreuses propositions au gouvernement du Canada. Les plus importantes étaient qu'ils demandaient que le Canada prenne la responsabilité de la dette provinciale croissante et qu'un chemin de roulage qui partait de la Colombie-Britannique jusqu'aux territoires dans l'Est du Canada soit construit. Pendant que ces propositions étaient envoyées au gouvernement canadien et qu'il en débattait, d'autres représentants du gouvernement se servaient des journaux pour inciter les habitants de la Colombie-Britannique à supporter la Confédération. Ils croyaient que si les demandes étaient renforcées par un support public, le gouvernement du Canada acquiescerait !

Pendant ce temps, le nombre de pionniers américains qui augmentait rapidement au début des années 1840 sur le territoire de l'Oregon juste au sud de la Colombie-Britannique a soulevé de vieilles craintes que l'Angleterre perdrait la colonie aux mains des États-Unis. En réalité, il y avait des rumeurs venant de l'Angleterre voulant que celle-ci songe à vendre la colonie aux États-Unis. Que ces rumeurs soient vraies ou non, les habitants de la Colombie-Britannique loyaux à l'Angleterre étaient inquiets !

D'un autre côté, Ottawa, le cœur du gouvernement canadien, craignait qu'un groupe d'habitants de la Colombie-Britannique qui favorisaient les États-Unis pourrait réussir dans ses plans. S'ils gagnaient le débat, le Canada perdrait l'accès aux ports de la côte Ouest et ne réaliserait jamais son objectif d'établir des liens commerciaux directs avec l'Orient et l'Inde. Et le centre du Canada perdrait d'importants marchés pour ses produits dans l'Ouest du Canada. Pour ces raisons, Ottawa a décidé d'être généreux en acceptant les demandes de la Colombie-Britannique de prendre en charge la dette en tant que nation et a même amélioré l'offre en promettant un chemin de fer qui relierait le Canada et la Colombie-Britannique.

En 1869, Anthony Musgrave était nommé le nouveau gouverneur de la Colombie-Britannique. Musgrave, qui était un ami personnel du premier ministre John A. Macdonald, a réussi à obtenir le soutien provincial et national pour l'entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération et celle-ci est devenue une province canadienne.

1. Qui est l'auteur de cette sélection ?
2. Quelles sont les sources de preuve utilisées par l'auteur ?
3. Quel est l'auditoire visé par ce texte ?

## FEUILLE DE TRAVAIL N° 1 : COMMENT LIRE UN DOCUMENT HISTORIQUE

### Unité 1

**Votre nom :** \_\_\_\_\_

**Titre et n° du document :** \_\_\_\_\_

1. Savez-vous de quel type de document il s'agit ? Comment le savez-vous ?

Journal \_\_\_\_\_ Journal intime \_\_\_\_\_ Lettre \_\_\_\_\_ Document de Cour \_\_\_\_\_ Autre \_\_\_\_\_

2. Savez-vous à quelle date ce document a été créé ? Comment le savez-vous ?

3. Savez-vous qui a écrit ce document (nom, titre, emploi, groupe ethnique) ? Comment le savez-vous ?

4. Selon vous, qui est l'auditoire visé par ce document ?

Amis et/ou famille

Le public, la loi/les représentants du système de justice et/ou les jurés

Les représentants du gouvernement

Les représentants du clergé

Le grand public

5. Quels sont les événements décrits dans ce document ? Faire une liste en abrégé - style télégraphique, en ordre chronologique et utiliser le dos de cette feuille si nécessaire.

6. Comment l'auteur de ce document a-t-il été mis au courant des événements qu'il décrit ? Par exemple, les a-t-il vus lui-même ? En a-t-il entendu parlé par d'autres personnes ?



## FEUILLE DE TRAVAIL N° 2 : LA CHRONOLOGIE DES ÉVÉNEMENTS

« *Que s'est-il passé ? Selon qui ?* »

*Unité 1*

<b>Événements (en ordre chronologique)</b>	<b>Premier</b>	<b>Deuxième</b>	<b>Troisième</b>	<b>Quatrième</b>	<b>Cinquième</b>
Aperçu du site Web (Document de cours n° 1) : de qui est le point de vue ?					
Description du document n° 1 : de qui est le point de vue ?					
Description du document n° 2 : de qui est le point de vue ?					
Description du document n° 3 : de qui est le point de vue ?					
Description du document n° 4 : de qui est le point de vue ?					
Description du document n° 5 : de qui est le point de vue ?					

## FEUILLE DE TRAVAIL N° 3 : ÉVALUATION DU COMPTE RENDU

Unité 1

Nom de l'auteur : \_\_\_\_\_

Nom de l'évaluateur : \_\_\_\_\_

CRITÈRES	EXCELLENT 5	COMPÉTENT 4	CORRECT 3	MÉDIOCRE 1
<b>EST-CE QUE TOUS LES ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS DE LA CHRONOLOGIE SONT DÉCRITS DANS CE COMPTE RENDU ?</b>	Tous les événements sont bien décrits.	La plupart des événements clés sont décrits, mais un ou deux sont manquants ou mal décrits.	Quelques événements sont décrits, mais manquent de détails. D'autres événements sont ignorés.	Il manque de nombreux événements ou ils sont décrits de façon confuse ou superficielle.
<b>QUI A ÉCRIT CE COMPTE RENDU ? EUROPÉEN OU AUTOCHTONE ?</b>	Il est clair qu'un _____ a écrit ce document parce que :	Je pense qu'un _____ a écrit ce document, mais j'ai besoin de preuves additionnelles pour en être certain.	J'ai de la difficulté à savoir qui a écrit cette lettre parce qu'il n'y a pas assez de preuves ou parce que la preuve est confuse.	Je ne peux formuler d'hypothèse sur qui a écrit cette lettre parce qu'il n'y a pas assez de preuves concluantes.
<b>COMMENT PUIS-JE LE SAVOIR ? (C.-À-D. QUELLE EST LA PREUVE CLÉ DANS LA LETTRE QUI ME CONVAINC DU TYPE DE POINT DE VUE PRÉSENTÉ ?)</b>	À partir des cinq pièces de preuves convaincantes :	À partir des trois pièces de preuves convaincantes :	J'ai besoin de la preuve suivante pour me convaincre :	Je suis confus et incertain.
<b>TOTAL SUR 15 :</b>				

## FEUILLE DE TRAVAIL N° 4 : EST-CE UN COMPTE RENDU IMPARTIAL ?

### Unité 1

<b>Critères pour un compte rendu impartial</b>	<b>Quelle est la preuve qui est présentée ?</b>	<b>Preuve de compte rendu impartial ou non</b>	<b>Note</b>
1. Est-ce qu'il y a plus d'un point de vue présenté ?			1 point pour chaque point de vue
2. Est-ce que l'auteur exagère ou utilise un langage incendiaire ?			Points négatifs, 1 point pour chaque exemple de langage exagéré
3. Quel est le ratio information-opinion ? Est-ce que chaque opinion est soutenue par l'information appropriée ?			Points négatifs pour chaque opinion non soutenue par de l'information.
4. NOTE FINALE			Additionner et soustraire les points.

## FEUILLE DE TRAVAIL N° 5 : CRITÈRES DE CRÉDIBILITÉ

### Unité 1

Titre du document : \_\_\_\_\_

Nom de l'étudiant : \_\_\_\_\_

<b>Critères de crédibilité</b>	<b>Nom du témoin : points clés de la preuve sur la peur de la variole dans ce document</b>	<b>Note (note basse = fiable)</b>
1. Y a-t-il des raisons de croire que la preuve ait pu être falsifiée ?		Non : 0 Oui : 1
2. Y a-t-il des raisons de croire que le témoin ment ? Quelles raisons ?		Non : 0 Oui : 1
3. Y a-t-il des raisons de croire que le témoin exagère indûment ?		Non : 0 Oui : 1
3. Est-ce que le témoignage se tient dans l'ensemble ? Ou est-ce que le témoin se contredit ?		Non : 1 Oui : 0
4. Est-ce que le témoignage contredit le témoignage d'autres témoins ?		Non : 0 Oui : 1
5. Est-ce que le témoignage est consistant avec vos connaissances des contextes historiques (culture, économie, politique, etc.) ?		Non : 1 Oui : 0

**FEUILLE DE TRAVAIL N° 6 :**  
**LA COLOMBIE-BRITANNIQUE DEVRAIT-ELLE SE JOINDRE AU CANADA ?**

*Unité 1*

<b>Nom</b>	
<b>Source de l'information</b>	<b>Raison pour se joindre à la Confédération</b>

## FEUILLE DE TRAVAIL N° 7 : EXPLORER LE RÉCIT

*Interprétation des documents primaires*

*Unité 1*

<b>Titre du document</b>	<b>Quelle explication se trouve dans le document qui préciserait la raison pour laquelle les Tsilhqot'in ont « massacré » les constructeurs de la route ?</b>	<b>Identifier les attitudes envers les peuples autochtones et la propriété du territoire par les Autochtones que vous pouvez inférer à partir de cette explication</b>

## **Propositions pour une unité intégrée**

### **ÉLÉMENTS SCIENTIFIQUES**

L'incorporation d'un élément scientifique dans cette unité offre aux étudiants la possibilité de participer aux événements, les incitant à développer des compétences d'observation scientifique sous l'apparence d'une analyse judiciaire historique. Puisque de nombreux documents font mention de la propagation de la variole parmi les Autochtones comme étant une problématique inhérente aux attaques de Bute Inlet, cette unité présente une excellente possibilité pour les étudiants d'étudier les cellules virales et l'épidémiologie. Ils pourraient lire certains passages adaptés à leur niveau d'étude du livre de Jared Diamond, *Guns, Germs and Steel* (anglais seulement), pour comprendre l'importance des maladies dans l'histoire du monde. Ils pourraient faire de la recherche sur la propagation globale de pandémies comme la peste bubonique, la grippe espagnole de 1918, le sida et l'apparition récente du SRAS. Le Centre pour le contrôle des maladies, situé aux Etats-Unis, offre d'excellentes ressources pédagogiques en ligne (anglais seulement) et des plans de cours complets avec ressources et diapositives en épidémiologie à l'adresse suivante : [www.cdc.gov](http://www.cdc.gov) ou [www.bam.gov](http://www.bam.gov). Ces ressources pourraient fournir un contexte pour l'étude de la propagation de la variole et d'autres épidémies dévastatrices qui étaient si dommageables aux Premières nations de Colombie-Britannique.

En plus d'offrir une base de comparaison entre la connaissance contemporaine et historique des maladies, de la contagion et sur le contrôle des maladies, ce type d'activités permet d'étudier l'anatomie humaine, la biologie cellulaire, les institutions scientifiques et – si les ressources le permettent – d'utiliser des lames et des microscopes.

#### *Lectures*

Robert Boyd, "Smallpox in the Pacific Northwest: The First Epidemics" *B.C. Studies*, 101, Spring 1994, 5-40

Cole Harris, "Voices of Disaster: Smallpox around the Strait of Georgia in 1782" in *Ethnohistory* 41:4 (fall 1994)

Jared Diamond, *Guns, Germs and Steel: the fates of human societies* (New York : W.W. Norton & Co., 1997.)

## ÉLÉMENTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Si les facteurs temps et organisation le permettent, un élément d'éducation physique pour cette unité impliquera les étudiants de façon plus holistique dans l'expérience du passé historique. Les aspects de l'éducation physique pour cette unité devraient incorporer des événements physiques qui sont mentionnés dans les documents et l'historique des événements. Le travail manuel de l'équipe de construction de la route pourrait être recréé par une course à obstacles intérieure ou extérieure incluant le creusage, le raclage, le dragage, le roulage et le transport. De façon semblable, le parcours des Autochtones à partir de Bute Inlet et la marche des poursuivants pourraient être complétés en circuit, soit à l'intérieur soit à l'extérieur et puis répétés alors que les étudiants marcheraient en formation pour simuler la poursuite des forces de la loi. En plus d'offrir une possibilité pour une plus grande empathie historique, de telles activités pourraient incorporer un nombre de buts spécifiques au cursus de l'éducation physique. Ils incluent un entraînement cardiovasculaire, des mouvements répétitifs et contrôlés et la possibilité de vivre l'expérience d'un mode de vie dont dépend la forme physique.

## ÉLÉMENTS MATHÉMATIQUES

L'attention portée au virus, telle que proposée précédemment, se prête bien aussi aux sujets mathématiques. Les étudiants peuvent établir des graphiques de propagation d'un virus, calculer le pourcentage de la population infectée et bien plus. Ils peuvent également calculer le travail et les finances investies dans l'arrestation des accusés ainsi que les dépenses par personne, en utilisant les bases de l'algèbre. Les étudiants peuvent utiliser les mathématiques appliquées grâce au calcul de la moyenne, de la médiane et des modes de dépenses (finances, heures de travail, distance parcourue) par personne amenée devant la cour. L'attention portée à l'élément financier permet également de regarder de plus près le point le plus déterminant de cette unité, c'est-à-dire les nouvelles perspectives ou les perspectives cachées au sujet de la construction d'une nation.

## ÉLÉMENTS GÉOGRAPHIQUES

La géographie et les données démographiques de la Colombie-Britannique comportent une gamme de ressources sur ce site. Le site fournit d'excellentes ressources pour des exercices de lecture de cartes. La lecture et l'interprétation de données géographiques sont des compétences facilement intégrées en utilisant les ressources sur le site Web ainsi que des ressources disponibles à l'externe. Le site offre en particulier une excellente possibilité d'intégrer des cartes topographiques ainsi que leur lecture. C'est aussi une occasion pour les étudiants de faire de la recherche et de dessiner une carte de la population et du changement dans la composition ethnique (particulièrement à la suite de l'importante épidémie du début des années 1860 en Colombie-Britannique). Les outils statistiques, graphiques et cartographiques sont intégrés à la lecture et à l'organisation des données et des compétences en cartographie.



## ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES

Les plans de cours proposés dans cette unité font directement appel à la littérature et aux compétences d'écriture. Il y a même un exercice d'écriture créative à partir de la preuve. Celui-ci pourrait facilement être élargi. Des questions portant sur le point de vue narratif sont souvent le centre des objectifs du cursus en littérature et en linguistique. Cette unité se prête bien à une exploration des principaux styles utilisés en narration et à des explorations plus poussées sur la nature subjective et objective de l'auteur et du narrateur. Tout type de littérature déjà présent dans le cursus (poésie, nouvelles, romans, essais) pourrait être incorporé dans cette approche intégrée.

D'un autre côté, cette unité intègre des compétences pertinentes aux connaissances médiatiques. Il existe des sites Web complets sur l'apprentissage aux médias qui sont faciles d'accès. On parle ici notamment du site Media Literary Resources à l'adresse <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/resources/resources.html> (anglais seulement) et le Réseau Éducation-Médias à l'adresse <http://www.media-awareness.ca>. La leçon « L'écran blanc. Les voix invisibles des médias » du Réseau Éducation-Médias attire l'attention sur la représentation des cultures autochtones et le développement de nations dans les médias contemporains, et par le fait même, attire encore plus l'attention sur les voix absentes ou ignorées des attaques de Bute Inlet.

« Personne ne connaît son nom :  
Klatsassin et la guerre de Chilcotin »

**Unité 2**  
**Unité d'enseignement pour**  
**les finissants** du secondaire

Meurtre, terrorisme ou guerre ?  
Le conflit de 1864 entre le peuple Tsilhqot'in  
et la colonie de Colombie-Britannique

Site Web créé par  
John Lutz et l'équipe des Grands mystères

Guide rédigé par  
Ruth Sandwell, Heidi Bohaker et Tina Davidson

Un projet des  
Grands mystères de l'histoire canadienne  
Codirecteurs du projet :  
John Lutz, Ruth Sandwell, Peter Gossage

## Table des matières

Comment insérer cette unité à l'intérieur de votre cursus provincial.....	60
Introduction et aperçu.....	61
Synopsis.....	63
Stratégies pédagogiques.....	65
Exercices préparatoires.....	65
Les leçons.....	66
Leçon 1 : Que devons-nous savoir ? Connaissances préalables.....	66
Leçon 2 : Acquérir un vocabulaire de la pensée critique : point de vue.....	73
Leçon 3 : Qui devrions-nous croire ?.....	74
Leçon 4 : « Ne croyez pas tout ce que vous lisez dans les journaux ».....	80
Leçon 5 : Expliquer l'attaque : la question de la variole.....	81
Leçon 6 : L'histoire est-elle impartiale ? : nourrir les façons de penser des étudiants...83	
Leçon 7 : Activité culminante : écrire l'histoire.....	84
Documents de cours.....	85
Document n° 1 : Introduction.....	85
Document n° 2 : Comprendre la guerre de Chilcotin : connaissances de base.....	86
Document n° 3 : Évaluer la crédibilité du témoignage.....	88
Document n° 4 : Critères de crédibilité.....	89

## Unité 2 : Unité d'enseignement pour les finissants du secondaire

### **Comment insérer cette unité à l'intérieur de votre cursus provincial**

L'équipe qui a conçu ce guide a fait des recherches sur les divers cursus canadiens. L'unité, Meurtre, terrorisme ou guerre ? Le conflit de 1864 entre le peuple Tsilhqot'in et la colonie de Colombie-Britannique, peut être utilisée dans les cours suivants, présentés ici par province :

#### Colombie-Britannique

- ✓ Études autochtones de la C.-B. 12

#### Alberta

- ✓ Sciences humaines 20 – La croissance de la perspective globale

#### Saskatchewan

- ✓ Histoire 30 (Unité 2)
- ✓ Sciences humaines 30
- ✓ Études autochtones 30

#### Manitoba

- ✓ Senior 3 Sciences humaines

#### Ontario

- ✓ Canada : Histoire, identité et culture – niveau 12

#### Québec

- ✓ Histoire du Québec et du Canada – Secondaire 4

#### Nouveau-Brunswick

- ✓ Histoire canadienne 12

#### Nouvelle Écosse

- ✓ Histoire canadienne 11

#### L'Île-du-Prince-Édouard

- ✓ Histoire canadienne 621

#### Terre-Neuve

- ✓ Histoire canadienne 1201

#### Nunavut et les Territoires du Nord-Ouest (voir Alberta)

#### Yukon (voir Colombie-Britannique)

## **Introduction et aperçu**

Les événements du 11 septembre 2001 et les conflits internationaux qui en ont découlé nous ont obligés à réévaluer et questionner nos définitions sur ce que constituent la guerre, le terrorisme et la criminalité. Le gouvernement du Canada appuie les efforts des États-Unis dans la « lutte au terrorisme », une guerre où les membres individuels de « l'ennemi » sont appréhendés, accusés de crimes, amenés devant les tribunaux nationaux (et non les tribunaux internationaux) et condamnés. Pourquoi qualifier un conflit de guerre ? Ou de crime ? Les notions de guerre et de crime semblent s'être effondrées alors que l'infanterie dirige la circulation et chasse les voleurs à Bagdad pendant que les voitures de patrouille de la GRC à Ottawa sont munies de détecteurs de bombes radiologiques. À première vue, il semble que cette confusion soit toute récente alors qu'au 20<sup>e</sup> siècle, et avant, des frontières bien définies démarquaient ce qu'était une guerre, le terrorisme et un crime. Mais était-ce vraiment le cas ?

Cette unité transporte les étudiants du secondaire dans le passé, juste avant la Confédération canadienne, à un endroit où, du moins pour quelques participants, la confusion entre la notion de guerre et de meurtre prenait une importance aussi grande que maintenant. Dans une série de tâches conçues pour développer davantage l'aptitude des étudiants à exercer une pensée critique, ceux-ci étudieront un nombre de sources primaires sur un conflit crucial dont peu ont entendu parler : la bataille entre les colons blancs de la colonie de Colombie-Britannique et de celle de l'île de Vancouver contre le peuple Tsilhqot'in pour le contrôle d'une partie de la région de Cariboo. Le conflit s'est terminé par un match nul, du moins temporairement, même si le chef Klatsassin et d'autres Tsilhqot'in ont été capturés, jugés et pendus pour les attaques mortelles perpétrées contre une équipe qui construisait une route, un colon blanc et les membres d'un convoi de marchandises. La plus grande difficulté pour les étudiants sera de rédiger, sous la forme d'un essai, un récit historique impartial sur le conflit. Durant cette étape, ils devront prêter une attention particulière à la question principale, « Était-ce une guerre ou une série de meurtres ? » et ils devront trouver une façon de définir ces termes ambigus.

### *Question principale<sup>2</sup>*

Devrait-on décrire, dans les archives historiques, les attaques meurtrières de 1864 lancées par les Tsilhqot'in contre une équipe chargée de la construction de routes, un colon et un convoi de marchandises des colonies comme des actes de guerre ou des crimes ? Pourquoi ? Appuyez votre thèse avec des définitions claires, des arguments bien construits et des éléments de preuves importants.

### *Activité culminante*

Les étudiants rédigeront, sous forme d'un essai, un récit historique impartial sur le conflit. Cette activité permettra aux étudiants de se mettre dans la peau d'un historien et de construire un récit basé sur une interprétation raisonnée à l'aide des sources primaires mises à leur disposition. Cette tâche obligera les étudiants à réfléchir sérieusement sur la langue qu'ils utiliseront pour décrire les événements et à se débattre avec la distinction entre « le passé » et l'histoire.

---

<sup>2</sup> Les questions principales sont d'excellents sujets pour des questions d'examens de types essais.

### *Concepts*

- Comprendre les difficultés et les problèmes auxquels faisaient face les personnes qui vivaient dans les années 1860 dans ce qui est maintenant la province de Colombie-Britannique, et prendre conscience des contextes sociaux et historiques plus généraux.
- Comprendre les différents points de vue quant au contrôle de la région de Cariboo par les Tsilhqot'in et les pionniers des colonies de Colombie-Britannique et de Vancouver.
- Confronter les différences dans la preuve, y compris son caractère incomplet et les erreurs d'interprétation; percevoir la qualité de la preuve et observer les contradictions dans les témoignages.
- Articuler et défendre les définitions des termes suivants : guerre, conflit, terrorisme, massacre et meurtre.

Évaluer les interprétations historiques du conflit, y compris les sites Web des gouvernements du Canada et de Colombie-Britannique.

### *Résultats pédagogiques*

- Identifier et clarifier un problème, une problématique, une question.
- Développer un vocabulaire pour l'analyse de documents historiques.
- Planifier et effectuer une recherche au moyen de sources primaires, secondaires et électroniques.
- Produire et critiquer différentes interprétations de sources primaires et secondaires.
- Évaluer et défendre plusieurs positions sur des questions controversées.
- Construire un récit narratif à partir des témoignages non séquentiels.
- Planifier, réviser et faire des exposés didactiques avec une présentation multimédia.
- Faire preuve de leadership par la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de plusieurs stratégies afin d'aborder le problème, la problématique ou la question initialement définis.

Améliorer les habiletés à construire et à défendre un argument.

### *Temps d'exécution recommandé*

Allouer quinze ou seize périodes de 75 minutes pour cette unité dans le cadre d'un cours de niveau avancé ou préuniversitaire si vous avez l'intention d'inclure toutes les stratégies pédagogiques. Faire les ajustements nécessaires pour satisfaire les besoins de différents étudiants et les délais pédagogiques. Un grand nombre de ces tâches sont indépendantes et peuvent être isolées et faire l'objet d'un seul cours si requis.

## Synopsis

<b>Question principale :</b> <b>les événements de 1864 étaient-ils du terrorisme, un massacre ou une guerre ?</b>		
<b>Titre du cours</b>	<b>Temps requis</b>	<b>Survol</b>
Cours préparatoire	1 cours (75 minutes)	Lors de cette introduction aux documents historiques, la classe dresse la liste des types de documents (sources primaires) que les historiens de l'avenir pourraient utiliser pour faire des conclusions sur « nos » vies d'ici plusieurs centaines d'années. Les étudiants choisissent ensuite les trois sources primaires qui selon eux montreront mieux leur propre vie aux historiens du futur. Ils utilisent un tableau pour expliquer pourquoi.
Leçon 1 Connaissances préalables	4 cours	Au premier cours, les étudiants sont initiés aux bases de la guerre de Chilcotin en 1864 (document de travail 1) et les problèmes qui consistent à comprendre s'il s'agissait d'une guerre ou d'un massacre. Les étudiants travaillent ensuite en équipe de deux pour formuler des questions pour la colonne A du document 2, les cinq questions qui peuvent les aider à comprendre les circonstances immédiates des événements. Au deuxième cours, après avoir fait une recherche sur le site, les étudiants échangent leurs réponses dans le cadre de jeux éducatifs. Au troisième cours, les étudiants se divisent en groupes afin d'étudier six grands contextes pour comprendre la guerre de Chilcotin : les problèmes internationaux, les États-Unis, les colonies de l'Est du Canada, les colonies de l'Ouest du Canada, le commerce des fourrures et la nation des Tsilhqot'in. Après avoir effectué une recherche sur leur sujet au jour 3 et en travail individuel, le quatrième jour, les étudiants travaillent au sein de leurs équipes et utilisent leurs conclusions pour remplir la colonne B (questions sur le contexte) du document 2 et se servent ensuite de cette information pour créer une affiche qui représente le mieux l'information qu'ils ont trouvée.
Leçon 2 Acquérir un vocabulaire de la pensée critique : point de vue	1 cours	Dans ce cours, les étudiants seront divisés en deux groupes, les colons et les Tsilhqot'in. Ils liront divers documents tirés du site et les utiliseront pour créer une chronologie des événements qui reflète leur point de vue sur le conflit.

Leçon 3 Qui devrions-nous croire ? Évaluer la crédibilité de la preuve	2 cours	Au premier cours, les étudiants, en groupes, lisent les documents sélectionnés et commencent ensuite à évaluer la crédibilité de la preuve au moyen des notes du document 3 pour guider leur examen. Après la première tâche, lors d'une discussion en classe, les étudiants utilisent leurs réponses afin de définir des critères d'évaluation de la crédibilité des témoins. Au deuxième cours de cette leçon, les étudiants travaillent en groupes avec les notes du document 4 pour explorer la crédibilité de deux séries de documents : il faut évaluer si la capture était une reddition ou un pourparler de paix, et il faut explorer la crédibilité des témoins associés à l'affaire de la route de Waddington.
Leçon 4 Ne croyez pas tout ce que vous lisez dans les journaux	1 cours	On demande aux étudiants d'examiner des articles de journaux sélectionnés et d'identifier des mots ou des phrases qui sont incendiaires ou tendancieux. Un journal donne-t-il plus de comptes rendus impartiaux que d'autres ? Quelles sont les difficultés auxquelles ont fait face les auteurs et les lecteurs de cette époque dans leur recherche de la « vérité » ? Comment pouvez-vous, en tant qu'historien, utiliser ces articles de journaux comme sources ? Que peuvent-ils vous apprendre de façon crédible ?
Leçon 5 Expliquer l'attaque : la question de la variole	1 cours	Les étudiants évaluent la crédibilité d'un document sélectionné au moyen des notes du document 3. Ils présentent leur preuve lors d'un débat et discutent de leur habileté à appuyer ou non la question suivante : la décision de Klatsassin d'attaquer les colons était-elle motivée par la peur de la variole ?
Leçon 6 Est-ce une histoire impartiale ? Nourrir les façons de penser des étudiants	1 cours	Après avoir exploré le site Web des grands mystères de l'histoire canadienne sur la guerre de Chilcotin, on invite les étudiants à évaluer d'autres représentations qui ont été mises en ligne au sujet de l'histoire de la région de Cariboo au cours des années 1860, y compris les représentations faites par des Autochtones.
Leçon 7 Activité culminante : écrire l'histoire	5 cours (ou étude indépendante)	Les étudiants utilisent leurs aptitudes en rédaction et les habiletés qu'ils ont développées par rapport à l'interprétation de documents primaires pour rédiger un compte rendu impartial des événements qui répond à la question : l'incident était-il un massacre ou une guerre ?



## **Stratégies pédagogiques**

### *Période requise au laboratoire informatique*

Bien que cette unité soit entièrement intégrée au site Web Klatsassin et la guerre Chilcotin <http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/home/indexfr.html>, la plupart des tâches peuvent être effectuées si les documents requis sont imprimés en avance et remis aux étudiants. Ainsi, les classes qui ont un accès limité au laboratoire informatique peuvent toujours compléter l'unité.

### *Évaluation et appréciation*

Puisque les normes d'évaluation et d'appréciation changent de juridiction en juridiction, nous n'avons inclus ici que quelques lignes directrices générales. Les enseignants peuvent choisir d'accorder des points pour le processus requis dans l'accomplissement des différentes tâches menant au but final, et ce, si leurs étudiants sont assez matures pour reconnaître que l'exécution des différentes tâches est une étape importante pour assurer le succès final de l'activité.

Les enseignants doivent chercher dans le travail de leurs étudiants la preuve que :

les documents et les sources ont été lus et interprétés en profondeur

les questions ont été analysées avec sérieux et de façon réfléchie

les présentations et les allocutions ont été faites avec soin; elles ont été soutenues par du matériel bien préparé

et bien organisé, et les points apportés ont été bien élaborés

les résultats ont été présentés avec prudence et sont appuyés par des références qui sont en lien avec la preuve; les opinions sont raisonnées

les rapports et les récits sont écrits de façon éclairée, reflétant avec attention ce qui précède et démontrant une attention et une fierté évidentes pour un travail de qualité<sup>3</sup>

## **Exercices préparatoires**

Si les étudiants n'ont jamais travaillé avec des documents de sources primaires auparavant, il est **FORTEMENT** suggéré que les étudiants effectuent au moins un des exercices de la section 7 « Échafaudage : développer des habiletés pour utiliser ces sites Web » avant d'entreprendre cette unité. Ils pourraient aussi voir les exercices préparatoires de l'Unité 1 aux pages 26-29 de ce guide.

---

<sup>3</sup> Tiré de l'article de Roland Case et Ian Wright, "Taking Seriously the Teaching of Critical Thinking," dans *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Professors*, Roland Case et Penney Clark, ed. (Vancouver: Pacific Educational Press, 1996).

Un projet des [Great Unsolved Mysteries in Canadian History](#).

Guide à l'usage du personnel enseignant pour [We Do Not Know His Name: Klatsassin and the Chilcotin War](#).  
dernière révision Juin 2004

## Les leçons

### LEÇON 1 : QUE DEVONS-NOUS SAVOIR ? CONNAISSANCES PRÉALABLES

*(quatre cours, prévoir des périodes de 75 min)*

*Connaissances préalables : tâche n°1 : (deux cours)*

*Questions sur les événements de Chilcotin (cinq questions clés)*

#### LEÇON 1, COURS 1 (JOUR 1 DE L'UNITÉ)

##### Aperçu

Le premier jour de la leçon, qui s'étend sur quatre cours, le professeur donne des exemples d'événements au cœur de l'actualité pour initier les étudiants au concept selon lequel nos définitions du terme conflit « comme un acte de violence, un massacre, un meurtre, une rébellion ou une guerre » dépendent de nos évaluations des circonstances particulières et des contextes généraux dans lesquels il est survenu. Les étudiants sont ensuite initiés aux fondements de la guerre de Chilcotin de 1864 (document 1). Les étudiants travaillent ensuite par deux pour formuler des questions pour la colonne A du document 2, c.-à-d. les cinq questions clés qui peuvent les aider à comprendre les circonstances immédiates des événements.

##### Activités

1. PARAPHRASER CE QUI SUIT AUX ÉTUDIANTS/PRÉPARER L'ACTIVITÉ : les événements du 11 septembre 2001 et les conflits internationaux qui en ont découlé nous ont obligés à réévaluer et à questionner nos définitions de ce qui constitue la guerre, le terrorisme et la criminalité. Le gouvernement du Canada appuie les efforts des États-Unis dans la « lutte au terrorisme », une guerre où les membres individuels de « l'ennemi » sont arrêtés, accusés de crime, jugés et condamnés par les tribunaux nationaux et non par les tribunaux internationaux. Comment qualifier un conflit de guerre ? Ou de crime ? Ou de massacre ? On demande aux étudiants de définir les termes inscrits au tableau (définitions centrées sur les questions de légitimité : « terrorisme » et « massacre » faisant référence aux conflits considérés illégitimes). Laisser entendre aux étudiants qu'une véritable définition d'un conflit, qu'il soit un « massacre » ou « juste une guerre » demande souvent une évaluation des circonstances, ce qui nécessite beaucoup de renseignements et de compréhension de la part des observateurs avant de prendre une décision. Demander aux étudiants « Comment commenceriez-vous à évaluer quel terme s'applique le mieux » à un événement ou aux événements dont on discute ? (Essayer de donner un exemple spécifique, si possible, inspiré

des événements qui font l'actualité de la semaine.) Évoquer le fait que les historiens tentent d'élucider ces questions d'interprétation et d'évaluation en posant deux types de questions. Une série de questions aborde les détails de l'incident qui sont discutés (ceux-ci peuvent être explorés en posant les questions Qui ? Quoi ? Où ? Pourquoi ? Quand ? et parfois, Comment ?). Un deuxième type de questions explore les contextes de l'incident – les contextes sociaux, économiques, politiques, culturels et même temporels dans lesquels l'événement est survenu. Informer les étudiants qu'au cours de cette unité, nous remonterons dans le temps, juste avant la confédération canadienne, pour aider à élucider la confusion sur les différences entre guerre et meurtre. Voici ce qui est arrivé :

2. LIRE le document 1 en classe :  
(<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/home/indexfr.html>)
3. PARAPHRASER LE PARAGRAPHE SUIVANT AUX ÉTUDIANTS (tiré de la page d'accueil du site Web) « De nombreux mystères doivent encore être résolus ici. Qui étaient les meurtriers ? Six ont ultérieurement été pendus pour les meurtres, mais au moins un d'entre eux n'avait tué personne. Quel était le motif ? Était-ce pour voler, pour se venger, pour se défendre ou pour tenter de bloquer la route et garder les Blancs hors de leur territoire ? Étaient-ce des meurtres et donc des causes qui devaient être portées devant les tribunaux – ou était-ce une guerre avec des morts des deux côtés, qui devait être réglée avec un traité de paix ? Si c'était une guerre, qui a gagné ? »
4. EXPLIQUER aux étudiants qu'au cours de cette unité, grâce à un projet spécial nommé les Grands mystères de l'histoire canadienne, ils en apprendront plus sur le travail de l'historien, puisque le projet a rassemblé et numérisé les sources primaires qui ont trait au conflit. Notre première étape, en tant qu'historiens, est de définir l'envergure de notre enquête en posant des questions. Leur demander de formuler des questions dans les deux catégories, questions auxquelles ils devront répondre afin de posséder l'information de base nécessaire pour accomplir cette tâche. Installer le document 2 sur le rétroprojecteur. Expliquer aux étudiants que pour bien comprendre cet incident, ils doivent poser certaines questions spécifiques : les cinq questions clés (qui, quoi, où, quand et pourquoi (et parfois comment) qui ont un rapport spécifique à « l'incident » des Tsilhqot'in. Puisque cet événement est survenu au sein de contextes culturels, sociaux, politiques, géographiques, temporels et économiques, ils doivent aussi se renseigner sur les contextes élargis sociaux et culturels pour comprendre totalement la situation. Les deux premiers jours de cette leçon seront consacrés à la colonne A, les deux derniers à la colonne B. Donner des exemples des deux types de questions.
5. PENSER – Allouer aux étudiants une période de 10 à 15 minutes pour dresser une liste de questions pour la colonne A.
6. DEUX PAR DEUX – Placer les étudiants deux par deux. Distribuer le document 2 « Comprendre la guerre de Chilcotin ». Chaque équipe dispose de cinq minutes pour compiler une liste de questions qui traitent spécifiquement des questions de la colonne A qui s'appliquent à la guerre de Chilcotin. Les étudiants auront inévitablement quelques questions en commun et d'autres qui seront originales.

7. PARTAGE a – Diviser les étudiants en groupes de 6. Dresser une liste de questions pour la colonne A. Encore une fois, les équipes auront des questions en commun et des contributions originales (cette étape devrait être rapide, et même plus rapide si les bureaux sont déjà placés en groupes de six avant le début de l'activité).
8. PARTAGE b – Chaque groupe partage ses questions avec la classe. Faire une liste finale des questions soit sur le rétroprojecteur ou sur une partie du tableau réservée à la colonne A. Les professeurs peuvent étoffer les questions, si nécessaire, mais il est préférable d'encourager les étudiants à repérer les lacunes par eux-mêmes.
9. DISCUSSION EN GROUPES – Demander aux étudiants de s'attarder surtout aux questions de la colonne A. Diviser les questions en groupes logiques et assigner chaque groupe de questions à un groupe d'étudiants. Les étudiants divisent les questions et cherchent les réponses sur le site Web du projet. Note : la recherche sur les questions relatives à la colonne B (contextes internationaux et nationaux) sera effectuée les jours 3 et 4 – Vérifier les sujets des jours 3 et 4 afin que cette première tâche se limite plus spécifiquement au conflit et non au contexte général.

### DEVOIRS

Demander aux étudiants de se familiariser avec le site Web et de commencer à répondre aux questions qui leur ont été assignées :

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/home/indexfr.html>

### LEÇON 1, COURS 2 (JOUR 2 DE L'UNITÉ)

*Préparation :*

*Note : réserver une période au laboratoire informatique pour ce cours si nécessaire*

### Aperçu

À ce deuxième cours, après avoir navigué sur le site, les étudiants travaillent en groupes à la préparation d'un document d'information qui répond aux questions qu'ils ont choisies. Les étudiants donnent ensuite d'autres réponses à ces questions dans une activité éducative.

### Activités

#### **CASSE-TÊTE**

1. DANS LES MÊMES GROUPES QU'AU JOUR PRÉCÉDENT, les étudiants terminent leur(s) question(s), tout en utilisant le site Web pour trouver l'information nécessaire.
2. TRAVAIL EN GROUPES – DOCUMENTS D'INFORMATION. Chaque groupe prépare un document d'information qui résume leurs découvertes.

3. CASSE-TÊTE. Former de nouvelles équipes de sorte que chaque groupe ait un membre de chaque groupe initial. Chaque membre prend un exemplaire de son document d'information et présente l'information oralement à son nouveau groupe de travail. Le travail de chaque personne est d'*enseigner* le sujet à leur nouveau groupe. Ils devraient paraphraser à partir de leur document d'information. (C'est le bon moment pour rappeler aux étudiants que la meilleure façon de consolider ses connaissances sur un sujet est d'essayer de l'enseigner à une autre personne 😊).

## DEVOIRS

Demander aux étudiants de vérifier si leurs documents d'information sont complets et s'assurer qu'ils savent comment répondre aux questions formulées au jour 1.

### LEÇON 1, COURS 3 ET 4 (JOURS 3 ET 4 DE L'UNITÉ)

*Connaissances préalables : tâche no 2 – Contextes historiques*

*(deux cours )*

*Préparation :*

*Note : réserver une période au laboratoire informatique pour ce cours si nécessaire*

#### Aperçu

Les étudiants sont divisés en groupes pour examiner un des six grands contextes de la guerre de Chilcotin : les problèmes internationaux, les États-Unis, les colonies de l'Est du Canada, les colonies de l'Ouest du Canada, le commerce des fourrures et la nation des Tsilhqot'in. Une période en classe est allouée aux étudiants pour faire une recherche sur ces questions. Ils ont à élucider les questions, trouver des réponses et les organiser à l'aide de la colonne B du document 2, « Comprendre la guerre de Chilcotin ». Le jour 3 est consacré à compléter la recherche. Au jour 4, les étudiants travaillent en groupes et utilisent les éléments de leur recherche pour remplir la colonne B et ensuite concevoir une affiche qui représente le mieux l'information de la colonne B.

**Présentations des groupes/affiches : selon les connaissances préalables des étudiants sur l'histoire, il faudra peut-être prendre une période supplémentaire pour cette activité.**

**Matériel requis : carton pour affiches, crayons feutres et bâtons de colle**

### LEÇON 1, COURS 3 (JOUR 3 DE L'UNITÉ)

#### Activités

Les étudiants retournent dans leur groupe initial. Leur expliquer que les historiens, après avoir exploré les cinq questions clés, commencent à faire une recherche sur divers contextes de ce qu'ils explorent. Montrer le document 2. Insister sur les divers contextes inscrits dans la liste de

la colonne B et demander aux étudiants des suggestions sur les types de questions qui pourraient être inclus dans différents contextes de la liste. Expliquer aux étudiants que pour faciliter leur recherche (pour qu'elle soit plus centrée sur les questions qu'ils devront connaître) vous avez créé six grandes divisions qu'ils devront comprendre pour déterminer si les événements étaient un massacre ou une guerre.

Puisque ces étudiants sont assez avancés dans leurs études, ils devraient être capables de diviser le travail et élaborer une stratégie de recherche à la bibliothèque assez rapidement. Pour accélérer les choses, l'instructeur/le bibliothécaire peut identifier et réserver des manuels et des travaux de référence appropriés. D'autres documents utiles sont disponibles dans la section « Au-delà du site » dans la section « Contexte » du site Web.

Au cours 3 (et en devoir à la maison), ils ont comme tâche de faire une recherche sur les questions pour chaque problématique et ensuite d'organiser leurs renseignements selon les catégories soulignées dans la colonne B. Diviser la classe en six groupes de recherche comme ci-dessous. Demander aux étudiants de faire une recherche sur le sujet à l'aide des questions qui les guideront vers les types de problèmes qu'ils pourraient vouloir explorer afin de remplir la colonne des contextes. Chaque groupe effectue une recherche sur leur sujet.

## DEVOIRS

Chaque étudiant continue sa recherche sur les questions à la maison.

1. Problèmes internationaux – Que se passait-il en France/Angleterre (et le reste de l'Europe), au Japon et en Chine dans les années 1860 ? Quelle étaient leurs frontières/limites à cette époque ? Quelle était la taille de leurs populations ? Quels étaient les principaux problèmes ? De quels événements parlaient les journaux et les gens sur la rue ?
2. Les États-Unis – Que se passait-il aux États-Unis dans les années 1860 ? Quelle étaient ses frontières/limites à cette époque ? Quelle était la taille de sa population ? Quels étaient les principaux problèmes ? Comment étaient les relations parmi les Européens, Africains et Autochtones ? De quels événements parlaient les journaux et les gens sur la rue ?
3. Les colonies de l'Est du Canada – où étaient-elles établies ? Qui y vivait ? Taille et frontières/limites ? Technologie ? D'où provenait leur nourriture ? Commerce ? Communications ? Moyens de transport ? Que dire sur les relations entre les Européens et les Autochtones ? Ou au sein de différents groupes d' Autochtones ou d'Européens ? De quels événements parlaient les journaux et les gens sur la rue ?
4. Les colonies de l'Ouest du Canada – où étaient-elles établies ? Qui y vivait ? Taille et frontières/limites ? Technologie ? D'où provenait leur nourriture ? Commerce ? Communications ? Moyens de transport ? Que dire sur les relations entre les Européens et les Autochtones ? Ou au sein de différents groupes d' Autochtones et d'Européens ? De quels événements parlaient les journaux et les gens sur la rue ?
5. Le commerce des fourrures de 1800 à 1867 – où avait-il lieu ? Qui faisait le commerce ? De quoi faisaient-ils le commerce et pourquoi ? De quelle façon le commerce des fourrures a-t-il

eu des répercussions sur les Autochtones, particulièrement en Colombie-Britannique ?  
Comment ces répercussions ont-elles changé au fil du temps ? Pourquoi l'établissement de la colonie était-elle plus menaçante pour les Premières nations que le commerce des fourrures ?  
De quels événements parlaient les journaux et les gens dans leurs communautés ?

6. Les Tsilhqot'in – où vivaient-ils ? Qui vivaient à cet endroit ? Taille et frontières/limites ?  
Technologie ? D'où provenait leur nourriture ? Communications ? Moyens de transport ?  
Comment étaient leurs relations avec les Européens ? Ou avec les autres Premières nations ?  
De quels événements parlaient les journaux et les gens dans leurs communautés ?

## LEÇON 1, COURS 4 (JOUR 4 DE L'UNITÉ)

### Aperçu

Lors de ce cours, les étudiants commenceront par classer leurs découvertes selon les catégories inscrites dans la liste de la colonne B et utiliseront ensuite cette information pour concevoir une affiche qui a rapport à leur sujet. Ces affiches devraient être affichées dans la classe jusqu'à la fin de l'unité.

### Activités

1. Les étudiants retournent dans leur groupe initial et remplissent la colonne B pour créer leur affiche et la présenter au groupe.
2. Les présentations sont courtes (style flash d'information de 5 minutes) et les affiches sont ensuite accrochées aux murs de la classe.



## LEÇON 2 : ACQUÉRIR UN VOCABULAIRE DE LA PENSÉE CRITIQUE : POINT DE VUE

(un cours)

(JOUR 5 de l'unité)

### Aperçu

Dans ce cours, les étudiants sont divisés en deux groupes, les colons et les Tsilhqot'in. Ils lisent plusieurs documents tirés du site et les utilisent pour créer une chronologie des événements qui reflète leur point de vue sur le conflit.

### *Point de vue*

### Activités

#### **ANALYSE DE LA CHRONOLOGIE DES ÉVÉNEMENTS**

1. DIVISER LA CLASSE EN DEUX GROUPES. Les étudiants du groupe A créent une chronologie du conflit d'après le point de vue des colons et les étudiants du groupe B créent une chronologie des événements d'après le point de vue des Tsilhqot'in.
2. REGROUPER PAR DEUX les « A » et les « B ». Deux par deux, les étudiants comparent leur chronologie et réfléchissent aux questions suivantes :

Quels mots utilisez-vous pour décrire les événements lorsque vous changez de point de vue ?

Examiner la chronologie du site Web. Est-ce qu'il reflète davantage un point de vue plutôt qu'un autre ? Pourquoi cela pourrait-il être le cas ?

### *Liste des documents sur le site Web*

La construction des routes

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/indexfr.html>

La culture Tsilhqot'in

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/tsilhqotinculture/indexfr.html>

Anthropologist Stories:

Chapitres de livres:

James Teit, de *The Jessup North Pacific Expedition, Memoir of the American Museum of Natural History*, 1909

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/tsilhqotinculture/anthropologiststories/370fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/tsilhqotinculture/anthropologiststories/371fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/tsilhqotinculture/anthropologiststories/372fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/tsilhqotinculture/anthropologiststories/373fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/tsilhqotinculture/anthropologiststories/374fr.html>

Alfred Waddington, "Pétition au honorable secrétaire d'état aux colonies

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/settlerrelations/468fr.html>

### **DEVOIRS**

Lire "Begbie au gouverneur de la Colombie et notes prises par le tribunal au procès des six Indiens"

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/trials/klatsassinpluschilcotins/208fr.html>

Un projet des [Great Unsolved Mysteries in Canadian History](#).

Guide à l'usage du personnel enseignant pour [We Do Not Know His Name: Klatsassin and the Chilcotin War](#).  
dernière révision Juin 2004

## LEÇON 3 : QUI DEVRIONS-NOUS CROIRE ?

*Évaluer la crédibilité du témoignage : développer les critères de jugement des étudiants*

(2 cours)

*JOURS 6 et 7 de l'unité*

### Aperçu

Une des principales tâches des historiens est d'évaluer la crédibilité de la preuve. Ces tâches enseignent spécifiquement cette habileté aux étudiants. Au cours 6, les étudiants, en groupes, lisent les documents sélectionnés et commencent à évaluer la crédibilité du témoignage à l'aide des notes du document 3 pour les guider. Dans une discussion en classe après cette tâche (A), à l'aide de leurs réponses, les étudiants formulent des critères pour évaluer la crédibilité des témoins. Les étudiants de la classe s'entendent sur les critères. Au cours suivant, les étudiants travaillent en groupes et se servent des notes du document 4 pour explorer la crédibilité de deux séries de documents. Ils évaluent si la capture était une reddition ou une paix négociée (tâche B), et ils explorent la crédibilité des témoins liés à l'affaire de la route de Waddington (tâche C).

### LEÇON 3, COURS 1 (JOUR 6 DE L'UNITÉ)

#### Activités

##### *Tâche A : évaluer le témoignage*

1. Les étudiants retrouvent leur groupe initial. Chaque étudiant devrait lire rapidement les notes du tribunal s'ils ne l'ont pas fait en devoir après la leçon précédente.
2. À l'aide des notes du tribunal et des biographies, les étudiants identifient les caractéristiques (ce que les gens ont vu ou leur lien par rapport à l'accusé, leur formation et leur motivation personnelle) qui renforcent ou réduisent la crédibilité du témoignage. Utiliser le document 3 comme modèle.

##### *Liste des documents sur le site Web*

Lire "Begbie au gouverneur de la Colombie et notes prises par le tribunal au procès des six Indiens"

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/trials/klatsassinpluschilcotins/208fr.html>

(et les biographies des personnes auxquelles font référence les transcriptions)

### **DISCUSSION DE GROUPE**

Lorsque les groupes ont terminé la tâche ci-dessus, demander aux étudiants de formuler une série de critères pour évaluer le témoignage de la source primaire. Ils appliqueront ces critères à leur travail dans les tâches B et C. Ces critères devraient regrouper les points suivants :

Y a-t-il des raisons de croire que le témoignage a été falsifié ?

Y a-t-il des raisons de croire que le témoin ment ? Quelles raisons ?

Est-ce que le témoignage se tient dans l'ensemble ? Ou est-ce que le témoin se contredit ?

Est-ce que le témoignage contredit le témoignage d'autres témoins ?

Est-ce que ce témoignage est consistant avec vos connaissances des contextes historiques (culture, économie, politiques etc.) ?

Ces points, ainsi que d'autres points faits par les étudiants qui seront utiles pour évaluer la crédibilité des témoins, font partie du document 4 qui sera utilisé au deuxième cours de la leçon 3.

## LEÇON 3, COURS 2 (JOUR 7 DE L'UNITÉ)

### Activités

#### Tâche B : négociations pour la paix ou reddition ?

1. Maintenant que les étudiants connaissent bien le document de Begbie, ils sentiront le malaise de Begbie sur la manière dont les accusés ont été capturés. Remettre aux étudiants la liste de ces trois questions et leur expliquer qu'ils retourneront à ces questions après avoir évalué les témoignages inclus dans un certain nombre de documents.
  - Cox a-t-il dupé les accusés en leur laissant croire qu'il y aurait des négociations pour la paix ?
  - Ont-ils pénétré dans le camp de Cox avec un drapeau blanc ou d'autres motivations les ont-ils contraints à se rendre ?
  - Y avait-il un malentendu de nature culturelle à propos de ce qui allait se passer ?
2. Les étudiants retournent dans leur groupe initial. Dans chaque groupe, les membres devraient diviser les témoignages suivants et appliquer les critères de crédibilité au document 4.

*Documents à utiliser sur le site Web : (accès par les ARCHIVES)*

"Begbie au gouverneur de la Colombie et notes prises par le tribunal au procès des six Indiens"

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/thetrials/klatsassinpluschilcotins/208fr.html>

"Cardwell à Seymour No. 46" - 22/07/1865

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialdispatch/69fr.html>

Cardwell à Seymour, No. 10, February 1865

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialdispatch/67fr.html>

Ball au Secrétaire colonial, Colombie-Britannique, July 1862

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialcorrespondence/118fr.html>

Birch à Cox, May 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialcorrespondence/91fr.html>

Cox au Secrétaire aux colonies de la Colombie-Britannique, Birch, June 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialcorrespondence/211fr.html>

Projet de lettre de bureau au Secrétaire aux colonies à Cox, October 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialcorrespondence/210fr.html>

Waddington à au Secrétaire aux colonies de la Colombie-Britannique June 1865

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialcorrespondence/217fr.html>

Ordres d'exécution pour Telloot, Klatsassin, Piell, Tahpit et Chessus

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/thetrials/klatsassinpluschilcotins/295fr.html>

Procès-verbal du conseil exécutif Octobre, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/thetrials/klatsassinpluschilcotins/764fr.html>

1

3. Une fois le document 4 complété, chaque groupe devrait l'utiliser pour répondre aux questions telles que formulées au point 1.
4. TÂCHE ÉCRITE OPTIONNELLE. Demander aux étudiants de choisir une des trois questions et d'y répondre en appuyant leur opinion sur un témoignage spécifique tiré des

documents. Cette tâche peut être une introduction efficace à l'utilisation des notes en bas de page pour donner des citations de sources à l'appui d'un argument.

## LEÇON 3, COURS 2, SUITE

### Activités

*Tâche C : la route de Waddington : corroborer la preuve*

Les étudiants utilisent les notes du document 4 pour évaluer la preuve associée à la route de Waddington. Alfred Waddington était un personnage complexe et l'un des principaux acteurs dans ce conflit, l'organisateur principal de la route de Bute Inlet. Après la mort des constructeurs de la route et des membres du convoi de marchandises, Waddington a présenté une requête au gouvernement de la colonie de Colombie-Britannique pour être dédommagé puisqu'il avait perdu une énorme quantité d'argent en tentant d'ouvrir la route de Bute Inlet. Toutefois, en lisant les documents, on se rend compte qu'il existe des divergences importantes et claires entre ce que Waddington affirme était terminé et ce que d'autres ont raconté.

1. Au sein de leur groupe initial, les étudiants se divisent les documents.
2. Les étudiants lisent certains des documents listés ci-dessous puis remplissent le document 4.
3. DISCUSTER : À partir des documents, est-il possible de déterminer quelle affirmation est vraie ? La route était-elle sur le point d'être terminée au moment du conflit ? Quels renseignements supplémentaires seraient nécessaires pour répondre à ces questions ?

*Liste de documents sur le site Web :*

### **La Construction des routes:**

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/indexfr.html>

### Articles de journaux ou de magazines

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/304fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/305fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/306fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/307fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/128fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/248fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperormagazinearticle/239fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperormagazinearticle/253fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/242fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/309fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/335fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/336fr.html>

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/339fr.html>

### Articles de revues scientifiques

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/725fr.html>

### Livres ou romans

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/489fr.html>

### Correspondance coloniale

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/135fr.html>  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/roadbuildingculture/waddingtonroad/217fr.html>  
<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/colonialcorrespondence/290fr.html>

## LEÇON 4 : « NE CROYEZ PAS TOUT CE QUE VOUS LISEZ DANS LES JOURNAUX »

Mettre au point les stratégies de réflexion des étudiants par l'analyse des journaux

(un cours)

(JOUR 8 de l'unité)

### Aperçu

EN GROUPES OU DEUX PAR DEUX, demander aux étudiants d'examiner les articles de journaux suivants et d'identifier les mots ou les phrases incendiaires ou tendancieux. Un journal donne-t-il plus de comptes rendus impartiaux que d'autres ? Quelles sont les difficultés auxquelles ont fait face les auteurs et les lecteurs de cette époque dans leur recherche de la « vérité » ? Comment pouvez-vous, en tant qu'historien, utiliser ces articles de journaux comme sources ? Que peuvent-ils vous apprendre de façon crédible ?

### Liste de documents sur le site Web

“Journalism sans Principe”, *The British Columbian*, July 16, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/257fr.html>

“Nos problèmes avec les indiens” *The British Columbian*, June 11, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/253fr.html>

“Le Chronicle et la route de Bute” *The British Columbian*, June 8, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/253en.html>

“Le problème indien et la presse de Victoria,” *The British Columbian*, July 9, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/299fr.html>

“Détails fascinants de M.Waddington,” *Daily Chronicle*, May 28, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/377fr.html>

“De nouveaux problèmes anticipés avec les Indien” *The British Columbian*, December 7, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/249fr.html>

“Défaite de l'expédition indienne,” *Daily British Colonist* (n.d)

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/362fr.html>

“Grave rumeur réfutée” *Daily British Colonist*, July 11, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/240fr.html>

“Une fausse alarme,” *The British Columbian*, June 4, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/258en.html>

“Le dernier massacre” *Daily British Colonist*, June 27, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/277fr.html>

“Probablement sain et sauf” *Daily Chronicle*, May 29, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/newspaperomagazinearticle/379fr.html>



## LEÇON 5 : EXPLIQUER L'ATTAQUE : LA QUESTION DE LA VARIOLE

(un cours)

(JOUR 9 de l'unité)

### Aperçu

Les étudiants évaluent la crédibilité de l'un des documents sélectionnés à l'aide du document 3. Ils présentent leur preuve dans un débat et discutent de leur capacité à appuyer ou non la question suivante : la décision de Klatsassin d'attaquer les colons était-elle motivée par la peur de la variole ?

### Activités

1. EXPLIQUER AUX ÉTUDIANTS/PRÉPARER LE TERRAIN. Un certain nombre de sources qui nous viennent du passé suggèrent que les pertes causées par la variole et la peur de subir une autre catastrophe étaient une motivation cruciale cachée derrière la décision de Klatsassin d'attaquer les colons qui empiétaient sur le territoire de son peuple. Cette explication est-elle raisonnable ?
2. DIVISER LES ÉTUDIANTS, SOIT SEULS OU DEUX PAR DEUX. À partir de la liste ci-dessous, leur donner un document à analyser selon les critères du document 4.
3. PLACER LES TABLES EN U : Un après l'autre, les étudiants présenteront leurs conclusions et prendront place ensuite dans le continuum en forme de « U » qui va de « Aucune preuve crédible que Klatsassin était motivé par la peur de la variole » à « Preuve très crédible ou concluante » selon le TÉMOIGNAGE CONTENU DANS LEUR DOCUMENT (et non selon ce qu'ils croient personnellement).
4. ÉVALUER visuellement à la fin de cet exercice quels documents appuient le rôle de la variole et lesquels ne l'appuient pas. En groupe, les étudiants peuvent maintenant tirer une conclusion et ensuite déterminer quels documents donnent la « MEILLEURE PREUVE ».
5. MONTRER aux étudiants de quelle façon ils pourraient incorporer ces découvertes dans un argument historique.

*Liste de documents sur le site Web*

#### **Confrontation éditoriale**

"Le Massacre de Bute Inlet et ses Causes," *The Victoria Colonist*, June 13, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdessorwar/deathofaroadcrew/126fr.html>

"Waddington et Bute Inlet," *The British Columbian*, June 18, 1864

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/murdessorwar/deathofaroadcrew/252fr.html>

#### **Section sur la culture de la variole du site Web**

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/smallpoxculture/indexfr.html>

Livre ou roman

Correspondance coloniale

Articles de journaux ou de revues

Autres

et

“Begbie au gouverneur de la Colombie Britannique et notes prises par le tribunal au procès de six Indiens”

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/aftermath/thetrials/klatsassinpluschilcotins/208fr.html>

Et

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/context/smallpoxculture/466fr.html>

**LEÇON 6 : L'HISTOIRE EST-ELLE IMPARTIALE ? :**  
**NOURRIR LES FAÇONS DE PENSER DES ETUDIANTS**

(un cours)

(JOUR 10 de l'unité)

**Préparation**

**Note : période de laboratoire informatique requise**

Aperçu

Après leur exploration du site Web des Grands mystères de l'histoire canadienne sur la guerre de Chilcotin, on demande aux étudiants d'évaluer d'autres représentations en ligne à propos des mêmes événements.

Activités

1. EXPLIQUER AUX ÉTUDIANTS/PRÉPARER LE TERRAIN. Les gouvernements et le public s'intéressent au moins à une partie de l'histoire de la région de Cariboo. Le gouvernement du Canada possède une collection de documents numériques sur la ruée vers l'or de Cariboo à <http://collections.gc.ca/cariboo/contents.htm>. Le gouvernement de Colombie-Britannique contribue financièrement au site du village historique de Barkerville, maintenant reconstruit, à <http://www.heritage.gov.bc.ca/bark/bark.htm> (anglais seulement).
2. DEMANDER AUX ÉTUDIANTS de visiter ces sites et d'évaluer si les auteurs ou les administrateurs des sites ont fait un compte rendu impartial et complet des événements.
3. ACTIVITÉ OPTIONNELLE : demander aux étudiants de présenter un compte rendu critique de l'un des deux sites.

## LEÇON 7 : ACTIVITÉ CULMINANTE : ÉCRIRE L'HISTOIRE

(cinq cours)

JOURS 11 à 15 de l'unité  
(ou comme étude indépendante pendant que vous passez à une autre unité en classe).

### Aperçu

Les étudiants se servent de leurs aptitudes en rédaction et des habiletés qu'ils ont développées pour l'interprétation de documents primaires pour rédiger un compte rendu impartial des événements documentés sur le site Web et qui répond à la question : l'incident était-il un massacre ou une guerre ?

### Activités

1. PRÉPARER LE TERRAIN : Que s'est-il passé dans la région de Cariboo au printemps de 1864 ? Le savez-vous ? Pouvez-vous le savoir ? Maintenant, c'est à votre tour d'être l'historien. Au moyen des sources primaires que vous avez utilisées pour cette unité ou autres sources du site Web que vous désirez utiliser, votre défi est de faire un compte rendu impartial des événements.
2. EXPLIQUER LE PROCESSUS DE RÉDACTION. Cette rédaction ne doit pas dépasser dix pages à double interligne (2500 mots) et doit viser un lecteur moyen de 10<sup>e</sup> année. Si les étudiants désirent se baser sur un témoignage pour appuyer une affirmation, ils doivent utiliser la note en bas de page et donner la référence tel qu'indiqué sur le site Web.
3. UNE GUERRE OU UN CRIME ? Au cours de leur rédaction du compte rendu, les étudiants auront à prendre des décisions sur la façon de décrire le conflit et doivent s'assurer que la démarche qu'ils utilisent est impartiale et qu'ils possèdent la preuve pour appuyer leur affirmation bien raisonnée.
4. RÉFLÉCHIR SUR L'UNITÉ. Lorsque les étudiants auront soumis leur rédaction, les encourager à réfléchir au processus. Était-ce facile ou difficile ? Qu'est-ce qui les a surpris ? Que pensent-ils maintenant de la différence entre « le passé » et l'histoire ? Que pensent-ils maintenant de la nature de la rédaction historique ?
5. PROMOUVOIR le travail de vos étudiants. Demander à la classe d'évaluer les rédactions et envoyer les meilleures aux auteurs des sites sur la ruée vers l'or de Cariboo et sur Barkerville. Vous pourriez aussi afficher les travaux des étudiants sur le site Web de votre école.

## ***Documents de cours***

### **DOCUMENT N° 1 : INTRODUCTION**

*Unité 2, leçon 1*

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/home/indexfr.html>

Le sang des douze hommes qui a été versé dans la rivière Homathko avant l'aube le matin du 29 avril 1864 n'était que le commencement. À la fin du mois de mai, 19 constructeurs de routes, porteurs et un fermier étaient morts. Cette attaque a été la plus meurtrière faite par un peuple autochtone contre les immigrants dans l'Ouest du Canada, que ce soit avant ou après celle-ci. En moins de six semaines, une armée de plus de 100 hommes pourchassait les meurtriers à travers leur territoire.

Les trouver n'allait pas être facile. Les meurtres avaient eu lieu dans le triangle éloigné du centre de la Colombie-Britannique, une région de montagnes dentelées, de rivières torrentielles et de hauts plateaux, éloignée de tout peuplement et difficile d'accès par la route ou même par un sentier équestre. Les hommes qui sont morts travaillaient pour changer cela, ils avaient tous une connexion quelconque dans la tentative de construction d'une route à partir de la côte jusqu'aux champs d'or de Cariboo.

Ceci était le territoire du peuple Tsilhqot'in qui avait vécu sur le plateau de Chilcotin depuis des siècles, peut-être même depuis des éons. Le leader du groupe de plus de 20 hommes impliqués dans les meurtres a été identifié par les survivants des attaques comme un chef Tsilhqot'in qui était nommé « Klatsassin » par les siens.

<http://canadianmysteries.ca/sites/klatsassin/archives/map/indexfr.html>

## DOCUMENT N° 2 : COMPRENDRE LA GUERRE DE CHILCOTIN : CONNAISSANCES DE BASE

### Unité 2, leçon 1

Colonne A) Questions qui concernent <b>directement</b> l'incident (5 questions clés)	Colonne B) Questions sur les <b>contextes</b> relatifs à l'incident
Leçon 1, cours 1 et 2	Leçon 2, cours 3 et 4 : domaine de recherche
Qui ?	Social ?
Quoi ?	Économique ?
Où ?	Politique ?

Quand ?	Culturel : groupe A)
Pourquoi ?	Culturel : groupe B)
Comment ?	Géographique ?

### DOCUMENT N° 3 : ÉVALUER LA CRÉDIBILITÉ DU TÉMOIGNAGE

Unité 2, Leçon 3

notes/tableau pour la tâche no 4A

<b>Individus</b>	<b>Principaux points du témoignage</b>	<b>Points (relatifs au contexte ou au témoignage) qui renforcent la crédibilité du témoignage</b>	<b>Points qui réduisent la crédibilité du témoignage</b>
<u>Philip Buckley</u>			
<u>William Cox</u>			
<u>Nancy</u>			
<u>George</u>			
<u>Inuqa-Jem alias Squinteye</u>			
<u>Tom</u>			



## DOCUMENT N° 4 : CRITÈRES DE CRÉDIBILITÉ

Unité 2, leçon 3

notes/tableau pour tâche no 4B et C

<b>Critères de crédibilité</b>	<b>Nom du témoin : points clés de la preuve au sujet de la peur de la variole dans ce document</b>	<b>Note (note basse = fiable)</b>
1. Y a-t-il des raisons de croire que la preuve ait pu être falsifiée ?		Non : 0 Oui : 1
2. Y a-t-il des raisons de croire que le témoin ment ? Quelles raisons ?		Non : 0 Oui : 1
3. Est-ce que le témoignage se tient dans l'ensemble ? (Ou est-ce que le témoin se contredit ?)		Non : 1 Oui : 0
4. Est-ce que le témoignage contredit le témoignage d'autres témoins ?		Non : 0 Oui : 1
5. Est-ce que le témoignage est consistant avec vos connaissances des contextes historiques (culture, économie, politique, etc.) ?		Non : 1 Oui : 0