

VOIX DU CHANGEMENT

Reconnaître une injustice historique : les premières opérations nationales d'internement au Canada, 1914-1920



- PRIMAIRE
- MOYEN
- INTERMÉDIAIRE
- SECONDAIRE

ÉDITRICE DE L'ÉDITION FRANÇAISE Romy Cooper **TRADUCTEURS** Pendleton Translations Limited

AUTEURE CONTRIBUTRICE Catherine Duquette **ÉDITEURS DE L'ÉDITION ANGLAISE** Atul Bahl Roland Case

AUTEURS DE L'ÉDITION ANGLAISE Atul Bahl Ilan Danjoux Lindsay Gibson James Miles

Supplément en ligne



Cette publication est accompagnée d'un supplément en ligne avec des ressources qui complètent et ajoutent à des aspects du matériel imprimé. Vous verrez le symbole du supplément en ligne partout où il y a des ressources numériques auxquelles vous avez accès.

Pour accéder au supplément en ligne pour cette ressource, visitez :

<https://tc2.ca/RIH>

Pour de l'aide, contactez : mail@tc2.ca

Reconnaître une injustice historique : les premières opérations nationales d'internement au Canada, 1914-1920

*Une unité pour permettre aux élèves du secondaire
d'explorer les événements, les causes et les
conséquences de l'internement de milliers d'individus
au Canada pendant la Première Guerre mondiale*

Traducteurs

Pendleton Translations Limited

Auteure contributrice

Catherine Duquette

Éditrice de l'édition française

Romy Cooper

Auteurs de l'édition anglaise

Atul Bahl

Ilan Danjoux

Lindsay Gibson

James Miles

Éditeurs de l'édition anglaise

Atul Bahl

Roland Case



www.internmentcanada.ca

VOIX DU CHANGEMENT

Série publiée par

The Critical Thinking Consortium

Courriel : mail@tc2.ca

Site Web : www.tc2.ca

Concept de la page de couverture : Sharlene Eugenio

Conception : Kara Zutz

Production : Kara Zutz

Traduction : Pendleton Translations Limited

Révision : Éric Jacques

Images de la page de couverture :

Haut : Le Whyte Museum of the Canadian Rockies, William D. Buck Fonds.

Deuxième rangée : Archives à l'Université Queen's, Fonds canadien de reconnaissance de l'internement pendant la Première Guerre mondiale.

Troisième rangée : Bibliothèque et Archives Canada, Musée Glenbow, NA 1870-6, Musée Glenbow, NA 626-19, Bibliothèque et Archives Canada.

Bas : Le Whyte Museum of the Canadian Rockies.

Cette ressource fut possible grâce à une subvention du Conseil de dotation du Fonds canadien de reconnaissance de l'internement durant la Première Guerre mondiale. Nous sommes reconnaissants de la rétroaction précieuse de Carole Sadelain.

© **2018 The Critical Thinking Consortium et le Fonds canadien de reconnaissance de l'internement durant la Première Guerre mondiale**

La permission est accordée à l'acheteur d'imprimer et de reproduire les feuilles reproductibles (p. ex., les fiches d'information, les tableaux, les documents, les grilles d'évaluation) à des fins pédagogiques. Toute autre utilisation, diffusion ou retransmission du contenu, est interdite sans autorisation.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Titre: Reconnaître une injustice historique : les premières opérations nationales d'internement au Canada, 1914-1920 / auteurs de l'édition anglaise, Atul Bahl, Ilan Danjoux, Lindsay Gibson, James Miles ; auteure contributrice, Catherine Duquette ; éditeurs de l'édition anglaise, Atul Bahl, Roland Case ; editrice de l'édition française, Romy Cooper.

Autres titres: Recognizing an historic injustice. Français

Noms: Bahl, Atul, auteur, éditeur intellectuel. | Danjoux, Ilan, auteur. | Gibson, Lindsay, 1975- auteur. | Miles, James, 1984- auteur. | Duquette, Catherine, 1976- auteur. | Case, Roland, 1951- éditeur intellectuel. | Cooper, Romy, éditeur intellectuel. | Critical Thinking Consortium, organisme de publication.

Description: Mention de collection: Voix du changement | Traduction de : Recognizing an historic injustice. | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants: Canadiana 20190135301 | ISBN 9781999141318 (couverture souple)

Vedettes-matière: RVM: Guerre mondiale, 1914-1918—Camps de concentration—Canada—Étude et enseignement (Secondaire) | RVM: Canadiens d'origine ukrainienne—Évacuation et logement, 1914-1920—Étude et enseignement (Secondaire) | RVM: Guerre mondiale, 1914-1918—Canada—Étude et enseignement (Secondaire)

Classification: LCC D627.C2 B3414 2014 | CDD 940.3/17710712—dc23

Introduction

Préface	vi
Guide du format des leçons	ix
Introduction à la pensée critique	xi
Aperçu des défis d'analyse critique	xvi
Bibliographie sur l'internement pendant la Première Guerre mondiale	xviii

Défis d'analyse critique

1 Est-ce que cet événement devrait faire partie du curriculum?	1
2 Pourquoi cela s'est-il produit?	7
3 Comment étaient les camps?	15
4 Quel était l'impact de l'internement sur les individus?	23
5 Comment l'internement a-t-il changé les communautés?	31
6 Est-ce que le gouvernement a réagi de façon pertinente?	39
7 Que devrions-nous tous savoir?	45
8 Cela peut-il se reproduire?	49
9 Comment pouvons-nous éduquer autrui?	57

Feuilles reproductibles et documents

Liste de feuilles reproductibles et de ressources en ligne	64
--	----

À propos de la série

Reconnaître une injustice historique : les premières opérations nationales d'internement au Canada, 1914-1920 est la deuxième publication de la série *Voix du changement*. Cette série cherche à intégrer de nombreuses voix dans l'enseignement de l'histoire. Puisqu'il est impossible et improductif d'essayer de représenter toutes les perspectives concevables au sujet d'un événement donné, nous nous concentrons sur des groupes clés qui vont vraisemblablement différer entre eux et qui ont des histoires qui n'ont pas été suffisamment racontées. Le titre *Voix du changement* de la série reflète cette approche et nos tentatives de présenter les histoires de plusieurs groupes dans leurs propres paroles.

À propos de cette publication

L'objectif de cette publication est de soulever la sensibilisation critique parmi les élèves du secondaire au sujet de l'histoire largement inconnue des premières opérations nationales d'internement au Canada entre 1914 et 1920. Pendant cette période, le gouvernement fédéral a détenu des milliers d'Ukrainiens, de Bulgares, de Croates, de Tchèques, d'Allemands, de Hongrois, d'Italiens, de Juifs, plusieurs personnes de l'Empire ottoman, de Polonais, de Roumains, de Russes, de Serbes, de Slovaques, de Slovènes, parmi d'autres, mais la plupart d'entre eux étaient des Ukrainiens et des civils. Bien qu'il soit impossible d'enseigner tous les récits et tous les événements dans l'histoire de notre nation, l'omission jusqu'à très récemment de cet incident a laissé une lacune dans notre compréhension de l'histoire du Canada. Ce n'était qu'en 2008 que le gouvernement du Canada a reconnu cette injustice historique légalement sanctionnée. Une partie du serment pour réparer ce tort est d'éduquer les jeunes canadiens au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Cette publication vise à reconnaître ceux qui ont souffert de cette injustice et, avec une plus grande sensibilisation, pour s'assurer que des injustices semblables ne se reproduisent pas.

Le moment du lancement de l'édition anglaise a coïncidé avec deux événements d'importance des premières opérations nationales d'internement au Canada :

- le dévoilement d'une exposition permanente sur les premières opérations nationales d'internement au Canada, le 13 septembre 2013, au lieu où se trouve le site historique national Cave and Basin, au parc national Banff, Alberta, où furent détenus des Ukrainiens et d'autres Européens stigmatisés comme étant des « étrangers ennemis ».
- le centième anniversaire de la Grande Guerre (le 4 août 1914).

En 2017, le Fonds canadien de reconnaissance de l'internement durant la Première Guerre mondiale a entamé des discussions avec TC² en vue de produire une version traduite et adaptée de *Recognizing an Historic Injustice: Canada's First National Internment Operations, 1914-1920*, dans le but d'aider le personnel enseignant des écoles de langue française à appliquer le nouveau programme-cadre de sciences sociales. Le contenu original a été revu, et de nombreuses ressources ont été remplacées et révisées selon leur pertinence.

L'importance des premières opérations nationales d'internement au Canada

Considérée par les historiens comme la « première grande vague d'immigration » au Canada, près de 2,5 millions de nouveaux arrivants ont débarqué au nouveau Dominion entre 1896 et 1911. Une proportion considérable de ces immigrants provenaient d'Europe de l'Est, la plupart d'entre eux étaient des Ukrainiens qui furent recrutés activement par un gouvernement

à la recherche de main-d'œuvre pour alimenter ses secteurs de ressources et d'agriculture en expansion. Séduits au Dominion par des promesses de « terres gratuites » et de liberté, ces nouveaux arrivants firent face à plusieurs épreuves et difficultés dans un territoire qui était souvent peu accueillant. Cependant, le déclenchement de la Première Guerre mondiale a profondément changé les vies de ces migrants d'une façon inimaginable lorsqu'ils ont quitté leur pays d'origine à la recherche d'une vie meilleure au Canada.

Ayant émigré des territoires sous le contrôle de l'Empire austro-hongrois, qui était un des adversaires de l'Empire britannique pendant la Première Guerre mondiale, les Ukrainiens et d'autres Européens furent soupçonnés de plus en plus. Les anxiétés de la guerre attisèrent les flammes de la xénophobie et furent accompagnées de l'adoption de la *Loi sur les mesures de guerre*, le 22 août 1914, fournissant au Gouvernement du Canada un instrument légal pour établir un décret. Approximativement 80 000 individus furent forcés à s'inscrire en tant qu'« étrangers ennemis » et de se présenter régulièrement aux autorités locales. Bien que la plupart d'entre eux étaient Ukrainiens, d'autres communautés incluaient des Allemands, des Polonais, des Italiens, des Bulgares, des Croates, des Serbes, des Hongrois, des Russes, des Juifs, des Slovaques, des Slovènes, des Tchèques, des Arméniens, des Kurdes alévis, des Turques et des Roumains. Parmi ces groupes, 8 579 individus incluaient jusqu'à 5 000 Ukrainiens détenus dans des camps à travers le Canada. Cela a déclenché le début d'une période traumatisante dans l'histoire de ces communautés affectées, un patrimoine paralysant duquel certains affirment qu'il existe encore des séquelles aujourd'hui.

Connue comme la période des premières opérations nationales d'internement au Canada, la période entre 1914 et 1920 a vu la séparation de familles stigmatisées comme des « étrangers ennemis », leurs propriétés confisquées et vendues et des milliers d'hommes consignés à des camps d'internement et des années de travaux forcés dans l'arrière-pays du Canada. Les programmes de développement d'infrastructures recevant une main-d'œuvre « gratuite » de détenus bénéficièrent le gouvernement du Canada et les capitaines d'industrie à tel point que l'internement a continué deux ans après la fin de la guerre. La partie la plus perturbante est le fait que cet épisode dans l'histoire du Canada a été largement ignoré par les historiens.

Pendant la Première Guerre mondiale, le Gouvernement du Canada et ses agents ont systématiquement effectué des opérations d'internement. Stigmatisés également comme des « étrangers ennemis » pendant la Deuxième Guerre mondiale, les Canadiens d'origine japonaise, italienne et allemande ont aussi souffert un sort semblable à ceux des Ukrainiens et d'autres Européens pendant la Première Guerre mondiale. Ces exemples d'injustices légalement sanctionnées indiquent que les droits civils de Canadiens ciblés furent niés sans motif valable, et des communautés entières furent assujetties à des indignités, à l'abus et à la souffrance immense, non pas parce qu'ils ont commis un tort, mais plutôt à cause de leur lieu d'origine et qui ils étaient. Bien que les opérations d'internement soient une relique des guerres mondiales, demeurer vigilant en défense des libertés civiles et des droits de la personne, surtout pendant des périodes de crise domestique et internationale, est d'une importance cruciale.

La xénophobie dans l'histoire du Canada est souvent exacerbée pendant des périodes de guerre ou lorsque les anxiétés sociales sont intensifiées par l'incertitude et le bouleversement économique et politique. Cela a abouti à la persécution et au traitement illégal des membres de la société canadienne qui sont parmi les plus vulnérables. Cela a aussi abouti à l'utilisation de la *Loi sur les mesures de guerre* pendant les deux guerres mondiales, et au Québec pendant la crise d'octobre des années 1970, retirant les libertés civiles aux Canadiens. En jetant un regard critique sur l'internement pendant la Première Guerre mondiale, nous pouvons aider les élèves à comprendre la myriade de forces causant des injustices sociales légalement sanctionnées.

On espère que telle compréhension réduira la probabilité d'injustices à l'avenir. Grâce à cette ressource, les élèves du secondaire auront l'occasion d'apprendre du passé afin de leur permettre de mieux comprendre leur présent et de planifier activement et constructivement un futur plus juste sur le plan social.

Considérée la dernière survivante des premières opérations nationales d'internement au Canada, Mary (Manko) Haskett dirige une lettre en 1993 au premier ministre Brian Mulroney cherchant la reconnaissance et la réparation pour tous ceux qui ont souffert des grandes difficultés et pertes. Elle illustre ce chapitre tragique dans l'histoire du Canada comme tel :

Le 29 mars 1993

J'avais 6 ans lorsque j'ai été détenue, avec mes parents Andrew et Katherine, mon frère John, et mes sœurs Anne et Carolka. Elle n'avait que deux ans et demi lorsqu'elle est décédée au camp d'internement Spirit Lake au Québec. Je suis peut-être la dernière survivante des premières opérations nationales d'internement au Canada. Ce qui est arrivé à notre famille, à plusieurs de nos amis de la communauté canadienne d'origine ukrainienne à Montréal, et à ma sœur Carolka, ne peut jamais être défait. C'était injustifié. C'était injuste.

J'estime que vous, Monsieur le Premier Ministre, avez une occasion unique et historique de montrer de la compréhension et de la compassion envers les victimes. Avant de quitter vos fonctions, je vous prie d'honorer la demande de reconnaissance et de réparation de la part de la communauté canadienne d'origine ukrainienne. Je fais cela au nom de mes parents, des milliers d'autres qui ne peuvent plus parler, de ma sœur Carolka. Notre communauté, nous tous, souffrons d'une humiliation nationale. Peu de Canadiens, même aujourd'hui, constatent le niveau de traumatismes et de dommages causés par les opérations d'internement. Mes propres enfants ne me croient pas lorsque je leur explique que j'ai été détenue dans un camp d'internement au Canada. Spirit Lake n'apparaît plus dans l'atlas. Les livres d'histoire canadienne ne mentionnent pas comment des milliers d'Ukrainiens furent détenus, désesparés, et autrement maltraités dans ce pays entre 1914 et 1920. Jusqu'à récemment, je ne savais pas où Carolka avait été enterrée. J'estime que vous pouvez apprécier l'importance que j'accorde pour traiter cette injustice dans ma vie. J'espère que vous prendrez ma demande à cœur et que vous fassiez ce qui est juste et correct.

[Signé] Mary (Manko) Haskett

Mary Haskett (Manko), « Internment survivor writes Mulroney » dans Lubomyr Luciuk (éd.), *Righting an Injustice* (Toronto, ON: The Justinian Press, 1994), p. 151.

Chaque **défi d'analyse critique** commence par une **question** ou une **tâche** qui devient l'activité principale sur laquelle s'appuie la leçon. L'**aperçu** décrit le sujet et les activités principales que les élèves entreprennent.

La **compréhension globale** est le résultat envisagé du curriculum qui découlera du défi sur lequel les élèves se penchent.

Les **outils requis** représentent une série de ressources intellectuelles spécifiques dont les élèves auront besoin pour résoudre le défi d'analyse critique de façon compétente :



Connaissances fondamentales : connaissances nécessaires à la réalisation du défi d'analyse critique



Critères de jugement : ce dont il faut tenir compte pour porter un jugement critique sur les solutions de rechange possibles



Vocabulaire propre à la pensée critique : vocabulaire spécifique et nécessaire à la pensée critique



Stratégies de la pensée : connaissances heuristiques et modèles pour réaliser le défi d'analyse critique



Habitudes de la pensée : attitudes intellectuelles et valeurs personnelles nécessaires pour réaliser le défi d'analyse critique

Le contenu de la leçon se trouve dans les **activités suggérées** qui indiquent comment le défi d'analyse critique peut être présenté et comment les outils requis peuvent être enseignés.

Le cas échéant, les **séances** indiquent où chaque nouvelle leçon commence.

Dans la marge à gauche, on trouve un **résumé pratique des tâches principales** ou des activités pour chaque séance.

Les **icônes** à droite indiquent où se retrouvent les outils spécifiques.

L'**évaluation** offre aussi des critères et des procédures d'évaluation, et les **activités supplémentaires** suggèrent des études ou des applications plus approfondies des idées clés.

Pourquoi cela s'est-il produit? 2

Défi d'analyse critique

Tâches d'analyse

A. Identifier les différentes causes sous-jacentes et immédiates des opérations d'internement lors de la Première Guerre mondiale.
 B. Déterminer les trois facteurs contributifs les plus importants portant sur l'internement lors de la Première Guerre mondiale.

Aperçu

Dans ce défi en deux parties, les élèves apprennent à identifier la gamme de causes sous-jacentes et immédiates menant aux premières opérations nationales d'internement au Canada entre 1914 et 1920. Pour commencer, le concept de causalité est présenté aux élèves en identifiant les différents facteurs ayant contribué à un accident de voiture fictif. Ils apprennent à distinguer entre les causes sous-jacentes et immédiates. Ensuite, les élèves considèrent les critères pour évaluer l'importance des causes. Par la suite, ils examinent plusieurs sources primaires et secondaires qui servent à recueillir de l'information au sujet du rôle des différents facteurs d'internement lors de la Première Guerre mondiale. Ils identifient tous les différents facteurs de causalité sous-jacents et immédiats contribuant à la décision d'interner les « sujets d'un pays ennemi » et recueillent des éléments de preuve sur leur impact. Finalement, les élèves déterminent les trois principaux facteurs ayant contribué à l'événement.

Objectifs

Compréhension globale

Les injustices sociales sanctionnées par la loi sont des événements historiques complexes ayant des causes sous-jacentes et immédiates.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances sur les causes immédiates et sous-jacentes des premières opérations nationales d'internement au Canada

Critères de jugement

- les critères pour déterminer l'importance causale comprennent ceux qui suivent :
 - le facteur de causalité est directement lié à l'événement ayant lieu
 - le facteur de causalité contribue énormément à la direction que prendra un événement et à son intensité
 - l'événement aurait beaucoup moins de chance d'avoir lieu en l'absence du facteur

Vocabulaire propre à la pensée critique

- causalité

Reconnaître une injustice historique 7

8. Demandez aux élèves d'écrire leurs commentaires sur la feuille reproductible n° 2.3 pour chacune des causes suggérées de l'accident, en tenant compte des trois critères. Après avoir complété cette tâche, invitez les élèves à juger les trois causes les plus importantes qui ont provoqué l'accident. Celles-ci seront les causes qui correspondent le mieux possible aux critères. Faites en sorte que les élèves partagent leurs causes prioritaires et les raisons à l'appui. Essayez d'en arriver à un consensus avec toute la classe pour déterminer quelles sont les causes les plus importantes ayant provoqué l'accident.

Séance n° 2

1. Informez les élèves qu'ils considéreront les facteurs qui ont contribué à la décision du gouvernement du Canada d'interner les civils lors de la Première Guerre mondiale. Si les élèves n'ont pas complété le « Défi n° 1 », Est ce que cet événement devrait être inclus dans le curriculum? », donnez le contexte historique pour cet événement. Vous voudrez peut-être réviser ce que les élèves connaissent déjà à ce sujet et leur demander par la suite de lire la fiche d'information, *Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada* (feuille reproductible n° 1.3).

2. Informez les élèves qu'ils vont maintenant examiner différentes sources primaires et secondaires afin de déterminer les causes immédiates et sous-jacentes des premiers internements nationaux au Canada. Ils identifieront les facteurs potentiels et chercheront des éléments de preuve pour démontrer l'influence de chaque facteur sur l'événement et décider quelles sont les trois causes les plus importantes à la base de cette injustice historique.

3. Distribuez une copie de la feuille d'activité, *Analyser les facteurs de causalité* (feuille reproductible n° 2.3), et une copie de la *Source primaire n° 1* : La Loi sur les mesures de guerre (qui se trouve sur le site Web du Critical Thinking Consortium) à chaque élève. Lisez le document avec toute la classe et prenez des pauses pour parler des concepts importants ou difficiles. Après avoir lu la source, demandez à chaque élève de compléter la rangée du haut de la feuille reproductible n° 2.3 en utilisant l'information qui se trouve dans le document. Parlez des exemples de réponses à chaque question. Des réponses potentielles incluent :

Fournir le contexte historique de l'internement lors de la Première Guerre mondiale

Introduction aux tâches d'analyse

Modèle d'analyse

Reconnaître une injustice historique 12

1.3 Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada

Objectif : Présenter les premières opérations nationales d'internement au Canada. Décrire les raisons de l'adoption de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1914 et de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1919. Expliquer les raisons de l'adoption de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1914 et de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1919. Expliquer les raisons de l'adoption de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1914 et de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1919.

Objectif : Présenter les premières opérations nationales d'internement au Canada. Décrire les raisons de l'adoption de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1914 et de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1919. Expliquer les raisons de l'adoption de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1914 et de la Loi sur le contrôle des étrangers en 1919.




1.4 Coter l'importance historique

Énoncé :

Valeurs	Cote					Points
	0	1	2	3	4	
Importance pour l'époque						
La reconnaissance de la contribution de l'événement à l'histoire nationale est-elle reconnue ?						
La contribution de l'événement à l'histoire nationale est-elle reconnue ?						
Représentation						
Le contenu de l'événement est-il représenté dans les médias ?						
Le contenu de l'événement est-il représenté dans les médias ?						

1.5 Évaluation de la cote d'importance historique

Objectif :

État	Cote			
	Excellent	Bien satisfaisant	Satisfaisant	Non satisfaisant
État satisfaisant et représentatif	Le contenu de la cote est représentatif et reflète l'importance de l'événement.	Le contenu de la cote est représentatif et reflète l'importance de l'événement.	Le contenu de la cote est représentatif et reflète l'importance de l'événement.	Le contenu de la cote est représentatif et reflète l'importance de l'événement.
Représentativité de la cote				
Représentativité de la cote				

On trouve des **feuilles reproductibles** à la fin du livre. Ces dernières sont des ressources reproductibles auxquelles on fait référence dans les activités suggérées. Elles ont plusieurs objectifs :

- les **grilles d'évaluation** proposent certains critères et certaines normes pour évaluer le travail des élèves;
- les **fiches d'information** donnent de l'information contextuelle aux élèves;
- les **tableaux** contiennent des éléments d'organisation pour enregistrer et analyser l'information;
- les **documents** font référence au matériel de source primaire, incluant des lettres et des images;
- les **activités des élèves** demandent aux élèves de répondre à des questions et d'effectuer des tâches.

Comprendre la pensée critique

La pensée critique implique un raisonnement sur des situations problématiques concernant des croyances ou des comportements et à travers lequel le penseur propose un jugement raisonné qui incarne les qualités d'un penseur compétent. Un individu tente de penser de manière critique lorsqu'il cherche à travers une réflexion à évaluer ce qu'il serait raisonnable de croire ou de faire dans une situation donnée. Le besoin d'atteindre un jugement raisonné peut survenir dans d'innombrables situations problématiques telles que lorsque l'on doit interpréter une carte ou un corpus de données, lorsque l'on tente d'améliorer une performance artistique ou lorsque l'on doit décider des actions ou des pratiques à adopter. Ce qui rend ces situations problématiques est la présence d'un doute quant au choix de l'action la plus appropriée.

La pensée critique est parfois comparée aux principes didactiques de la résolution de problème, aux prises de décisions, à l'analyse et à l'enquête. Nous voyons plutôt ces principes didactiques comme des possibilités de délibération rationnelle qui donnent l'occasion d'employer une forme de pensée critique. Dans toutes ces situations, il importe de réfléchir de manière critique à propos de l'ensemble des options. Il y a peu de valeur à atteindre des solutions ou à faire des choix qui ne sont pas raisonnables. Par conséquent, dans ce cas-ci, le terme « pensée critique » fait référence à la qualité de pensée requise pour poser et résoudre des problèmes de manière compétente, pour atteindre des décisions sensées, pour analyser des problèmes, pour planifier et conduire des enquêtes, et plus encore. En d'autres mots, la pensée critique est une manière d'accomplir ces tâches réflexives tout comme être prudent est une manière de descendre les escaliers. La pensée critique n'est donc pas une *forme* unique de pensée qui se différencie des autres formes de pensée, mais plutôt une référence à la *qualité* de la pensée.

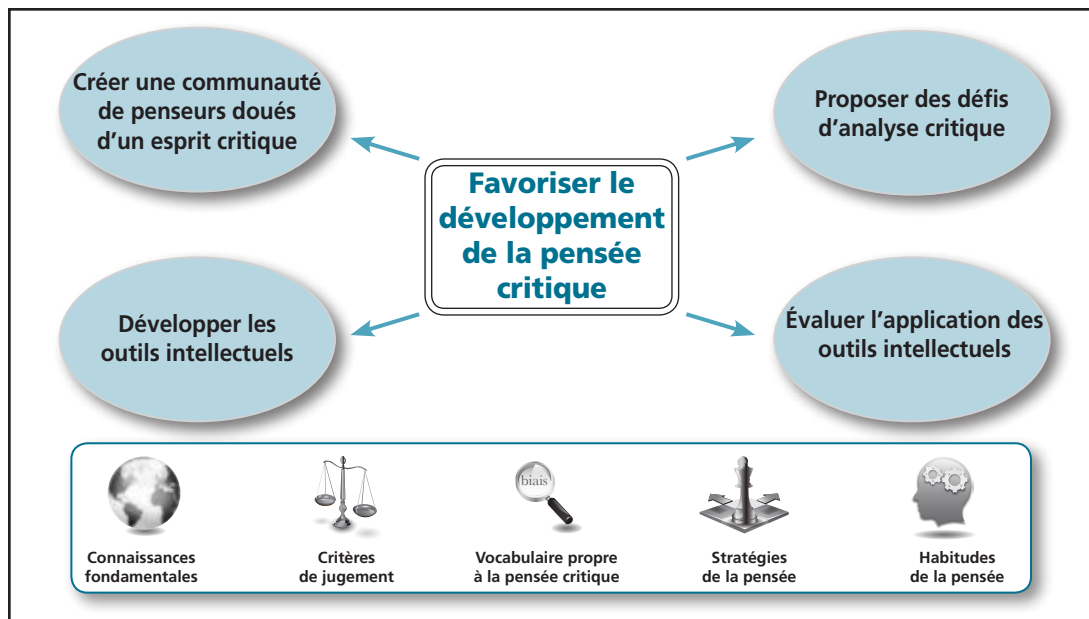
La pensée critique implique un raisonnement sur des situations problématiques concernant des croyances ou des comportements et à travers lequel le penseur propose un jugement raisonné qui incarne les qualités d'un penseur compétent.

L'association de la pensée critique à une pensée négative ou à un sens critique est trompeuse, puisque la référence au terme critique est employée pour faire la distinction avec une forme de pensée non critique, une forme de pensée qui accepte n'importe quelles conclusions au premier degré sans évaluer leurs mérites ou leurs fondements. Il est beaucoup plus fructueux de définir le terme critique comme étant la capacité d'analyser les forces et les faiblesses de différentes solutions de rechange afin de parvenir à un jugement raisonné. Par conséquent, une activité basée sur l'apprentissage de la pensée critique n'a pas pour objectif que l'élève parvienne à offrir une seule et unique bonne réponse identifiée préalablement par l'enseignante ou l'enseignant. Il s'agit plutôt d'évaluer la qualité de l'argumentaire proposé par l'élève. Par exemple, la décision de soutenir ou de s'opposer à une position exprimée dans un article par un journaliste ou dans son manuel scolaire importe peu au final. Peu importe leurs positions personnelles, ce que nous désirons observer chez l'élève est sa capacité à raisonner, à identifier les biais, à considérer des points de vue opposés, à clarifier les concepts clés et à évaluer les preuves et les justifications. Nous croyons qu'en mettant l'accent sur la qualité de l'argumentaire, l'enseignante ou l'enseignant aura la possibilité de favoriser et d'évaluer la pensée critique chez ses élèves. Le défi pour le personnel enseignant est d'adopter un style d'enseignement qui va véritablement promouvoir ces qualités chez leurs élèves.

Favoriser la pensée critique

Le modèle de pensée critique tel que défini par *The Critical Thinking Consortium* (TC²) s'appuie sur quatre piliers au moyen desquels les enseignantes et enseignants peuvent mettre au point des activités et mettre en place les stratégies de la pensée critique.

- Créer une *communauté de penseurs doués d'un esprit critique*
- Infuser des *défis d'analyse critique* à travers le curriculum
- Développer les *outils intellectuels* pour penser de façon critique
- *Évaluer* en s'appliquant à la *pensée critique*



Créer une communauté de penseurs doués d'un esprit critique

Le facteur le plus important pour encourager la pensée critique est le développement de communautés scolaires collaboratives où l'on encourage le questionnement réfléchi. Plusieurs des ressources intellectuelles, les « outils » de la pensée critique, ne seront pas maîtrisées par les élèves à moins que leur emploi soit renforcé sur une base continue. L'image du penseur solitaire peut se révéler trompeuse. Personne ne peut incarner parfaitement toutes les qualités désirées — nous devons apprendre à nous fier à autrui afin de compléter nos propres pensées. Il existe plusieurs routines et normes que les enseignants peuvent adopter dans le but de créer une communauté de penseurs :

- Posez fréquemment des questions et donnez des tâches aux élèves leur exigeant de bien réfléchir sur - et non pas tout simplement se souvenir de - ce qui est appris.
- La création constante d'occasions pour inciter des dialogues critiques et coopératifs — conférer, questionner, débattre et critiquer — est essentielle dans la création d'une communauté de penseurs.
- Utilisez l'évaluation personnelle et de pairs dans le but d'impliquer les élèves dans des pensées critiques au sujet de leur propre travail.
- Modélisez les bonnes pratiques pour la pensée critique. Les élèves sont plus susceptibles à apprendre à agir de la façon désirée s'ils voient les enseignants faire tous les efforts possibles pour être ouverts d'esprit, pour chercher des clarifications au besoin, en évitant d'arriver à des conclusions en se fondant sur des preuves inadéquates, etc.




Infuser des défis d'analyse critique à travers le curriculum

Si on veut que les élèves améliorent leur capacité de penser de façon critique, ils doivent avoir plusieurs occasions de s'engager dans - et à réfléchir sur - des situations problématiques — ce que nous appelons des *défis d'analyse critique*.

- *Est-ce que la question ou la tâche exige un jugement?* Une question ou une tâche est seulement un défi d'analyse critique s'il invite les élèves à évaluer le caractère raisonnable des options plausibles ou des conclusions alternatives. Bref, ça exige plus que l'extraction d'information, l'application routinière d'une stratégie, une estimation mal informée ou tout simplement l'affirmation d'une préférence.
- *Est-ce que le défi sera significatif pour les élèves?* Les exercices mentaux banals et décontextualisés servent souvent à aliéner et à ennuyer les élèves. Il est important d'encadrer les défis qui vont probablement engager les élèves à aborder les questions et les tâches qu'ils trouveront significatives.
- *Est-ce que le défi adresse les aspects clés du sujet abordé?* La pensée critique ne devrait pas être divorcée du reste du programme éducatif. Les élèves sont plus susceptibles à apprendre le contenu du programme éducatif s'ils sont invités à penser de façon critique aux enjeux incorporés dans le sujet abordé.
- *Est-ce que les élèves ont les outils et peuvent-ils raisonnablement acquérir les outils requis pour aborder le défi de façon compétente?* Les élèves ont besoin du soutien pour acquérir les outils essentiels pour satisfaire au défi d'analyse critique de façon compétente.

Développer des outils intellectuels pour penser de façon critique

L'élément clé pour aider les élèves à devenir des penseurs critiques est de stimuler l'utilisation compétente des cinq types d'outils de la pensée. Ces catégories d'outils sont les *connaissances fondamentales*, *critères de jugement*, *vocabulaire propre à la pensée*, *stratégies de la pensée* et *habitudes de la pensée*.

 Connaissances fondamentales —l'information portant sur un sujet requis pour une bonne réflexion	Les élèves ne peuvent pas réfléchir profondément à propos d'un sujet s'ils n'ont pas beaucoup d'information à ce sujet. Deux questions à poser au moment de développer cet outil : <ul style="list-style-type: none">• Quelles sont les connaissances fondamentales dont les élèves ont besoin pour avoir un jugement bien informé sur le sujet qui leur est présenté?• Comment les élèves peuvent-ils être aidés pour acquérir cette information de manière significative?
 Critères de jugement —les considérations ou motifs pour décider laquelle des alternatives est la plus sensible ou appropriée	La pensée critique est essentiellement une question de juger quelle alternative est sensible ou raisonnable. Les élèves ont besoin de l'aide à penser soigneusement aux critères qu'il faut utiliser au moment de juger les différentes alternatives : <ul style="list-style-type: none">• Est-ce que mon estimation est <i>précise</i>?• Est-ce que l'interprétation est <i>plausible</i>?• Est-ce que la conclusion est <i>juste</i> pour tous?• Est-ce que ma proposition est <i>réalisable</i>?
 Vocabulaire propre à la pensée critique —la portée des concepts et des distinctions qui sont utiles lorsqu'on réfléchit de façon critique	Les élèves exigent le vocabulaire ou les concepts qui leur permettent de faire des distinctions importantes parmi les différents enjeux et de penser aux tâches auxquelles ils font face. Celles-ci incluent ce qui suit : <ul style="list-style-type: none">• inférence et observation directe;• généralisation et généralisation abusive;• principe et conclusion;• biais et point de vue.



Stratégies de la pensée

—le répertoire heuristique, l'organisation d'appareils, de modèles et d'algorithmes qui peuvent être utiles au moment de réfléchir sur un problème de pensée critique

Bien que la pensée critique ne soit jamais tout simplement une question de suivre certaines procédures ou étapes, plusieurs stratégies sont utiles pour guider la performance de quelqu'un au moment de réfléchir de façon critique :

- *Prendre des décisions* : Y a-t-il des modèles ou des procédures pour guider les élèves à travers des facteurs qu'ils devraient considérer (par exemple, un cadre de travail pour l'analyse d'un enjeu ou la résolution de problèmes)?
- *Organiser l'information* : Est-ce qu'un organisateur graphique (par exemple, des diagrammes en toile d'araignée, des diagrammes de Venn, des tableaux « pour et contre ») serait utile pour représenter ce qu'un élève connaît au sujet d'un enjeu?
- *Adopter un rôle* : Avant de prendre une décision sur une action ayant un effet sur autrui, est-ce que les élèves peuvent se mettre à la place d'autrui et imaginer ce qu'ils ressentent?



Habitudes de la pensée

—les valeurs et attitudes d'un penseur attentif et consciencieux

La capacité d'appliquer des critères et d'utiliser des stratégies n'a pas de valeur à moins que les élèves aient aussi les habitudes de la pensée d'une personne sensée. Celles-ci incluent :

- *L'ouverture d'esprit* : Est-ce que les élèves sont disposés à considérer des preuves opposant leur point de vue et à réviser leur point de vue si les preuves le méritent?
- *La pensée équitable* : Est-ce que les élèves sont disposés à donner une considération impartiale aux points de vue alternatifs et non pas tout simplement à imposer leur préférence?
- *La pensée indépendante* : Est-ce que les élèves sont disposés à défendre leurs convictions profondes?
- *L'attitude analytique ou « critique »* : Est-ce que les élèves ont tendance à mettre en question la clarté et le soutien des réclamations et de chercher les croyances et valeurs justifiées?

Évaluer en s'appliquant à la pensée critique

L'évaluation est un complément important pour enseigner les outils de la pensée critique. Tel que suggéré par les adages familiers « ce qui est compté compte » et « les examens forment le programme éducatif », l'évaluation a des implications importantes pour ce que les élèves considèrent comme étant important et, en fin de compte, ce que les élèves apprennent. Les évaluations qui se concentrent exclusivement sur la mémorisation d'information ou ne considèrent jamais les habitudes de la pensée n'arrivent pas à évaluer les élèves, et découragent possiblement le développement de ceux-ci dans la réflexion critique.

Un défi clé pour évaluer la pensée critique est de décider ce qu'il faut chercher dans la réponse d'un élève. S'il n'y a pas une seule bonne réponse, on peut poser la question suivante : « Donc, sur quelle base peut-on évaluer les élèves de façon fiable? » Dans le cas de la pensée critique, nous voulons voir comment les élèves démontrent les qualités d'un penseur compétent. Donc, les ressources intellectuelles ou les outils pour la pensée critique deviennent les critères pour évaluer le travail des élèves. L'exemple suivant suggère des critères d'évaluation spécifiques pour chacun des cinq types d'outils de pensée critique qui pourraient être considérés au moment d'évaluer la pensée critique dans une expression écrite argumentative et une œuvre artistique.

Type de critère pour l'évaluation	Preuve de pensée critique dans une expression écrite persuasive	Preuve de pensée critique dans une œuvre artistique
Connaissances fondamentales <i>Est-ce que l'élève a fourni de l'information adéquate et précise?</i>	<ul style="list-style-type: none"> a cité de l'information précise. 	<ul style="list-style-type: none"> a révélé des connaissances au sujet des mécaniques du moyen.
Critères de jugement <i>Est-ce que l'élève a satisfait aux critères de jugement pertinents?</i>	<ul style="list-style-type: none"> a fourni des preuves importantes; a organisé les arguments en utilisant une séquence logique. 	<ul style="list-style-type: none"> a été imaginatif; a été clair et déterminé.
Vocabulaire propre à la pensée critique <i>Est-ce que l'élève a révélé une compréhension du vocabulaire important?</i>	<ul style="list-style-type: none"> a correctement fait la distinction entre les arguments et les contre-arguments. 	<ul style="list-style-type: none"> a représenté le point de vue.
Stratégies de la pensée <i>Est-ce que l'élève a bien utilisé les stratégies de la pensée appropriées?</i>	<ul style="list-style-type: none"> a utilisé des stratégies appropriées pour la rédaction persuasive. 	<ul style="list-style-type: none"> a utilisé des stratégies de répétition/préparation convenables.
Habitudes de la pensée <i>Est-ce que l'élève a démontré les habitudes désirées de la pensée?</i>	<ul style="list-style-type: none"> a démontré une ouverture à des perspectives alternatives; s'est abstenu de former des opinions fermes où les preuves étaient peu concluantes. 	<ul style="list-style-type: none"> a montré une ouverture à des critiques constructives; a démontré un engagement de haute qualité; a démontré une volonté à prendre des risques avec le moyen.

Les plans de leçon dans cette collection sont autosuffisants. Chacun fournit des stratégies pédagogiques détaillées et le matériel de soutien requis, y compris des extraits de sources primaires et secondaires pour les élèves. Ceux-ci incluent des fiches d'information et des activités des élèves (feuilles reproductibles) imprimées à la fin de ce livre, ainsi que des documents historiques et des vidéos avec des liens à des sites Web facilement accessibles.

Plusieurs des leçons peuvent être enseignées sur une base autonome. Si elles sont enseignées individuellement, ces leçons conviendront parfaitement aux cours d'histoire du Canada, ainsi que l'étude d'injustices légalement sanctionnées dans des cours comme l'éducation civique, le droit et les sciences politiques. En tant que composantes d'une unité d'étude, ces leçons invitent à la réflexion critique dans une grande variété de sujets liés à l'impact des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale sur les communautés affectées au Canada.

- | | | |
|----------|---|--|
| 1 | Est-ce que cet événement devrait faire partie du curriculum? | Dans ce défi préliminaire, les élèves considèrent si les premières opérations nationales d'internement au Canada lors de la Première Guerre mondiale devraient être un sujet d'étude dans le curriculum. Les élèves commencent en identifiant les événements d'importance dans leurs propres vies. Ils considèrent des événements avec différents niveaux d'importance en comparant ceux d'importance nationale ou mondiale par rapport à ceux d'importance personnelle ou ceux qui sont tout à fait insignifiants. Ensuite, les élèves lisent des comptes rendus d'internements qui ont eu lieu au Canada lors de la Première et de la Seconde Guerre mondiale et considèrent pourquoi l'un d'entre eux est typiquement inclus dans le curriculum et l'autre est rarement exposé. Ensuite, ils peuvent coter l'importance historique de l'internement lors de la Première Guerre mondiale et décider à quel niveau on pourrait inclure ce sujet dans le curriculum. |
| | 2 séances | |
| 2 | Pourquoi cela s'est-il produit? | Dans ce défi en deux parties, les élèves apprennent à identifier la gamme de causes sous-jacentes et immédiates menant aux premières opérations nationales d'internement au Canada entre 1914 et 1920. Pour commencer, le concept de causalité est présenté aux élèves en identifiant les différents facteurs ayant contribué à un accident de voiture fictif. Ils apprennent à distinguer entre les causes sous-jacentes et immédiates. Ensuite, les élèves considèrent les critères pour évaluer l'importance des causes. Par la suite, ils examinent plusieurs sources primaires et secondaires qui servent à recueillir de l'information au sujet du rôle des différents facteurs d'internement lors de la Première Guerre mondiale. Ils identifient tous les différents facteurs de causalité sous-jacents et immédiats contribuant à la décision d'interner les « sujets d'un pays ennemi » et recueillent des éléments de preuve sur leur impact. Finalement, les élèves déterminent les trois principaux facteurs ayant contribué à l'événement. |
| | 2 séances | |
| 3 | Comment étaient les camps? | Dans ce défi en trois parties, les élèves apprennent au sujet des expériences de ceux qui étaient détenus pendant la Première Guerre mondiale. La perspective historique est présentée aux élèves grâce à un exemple portant sur les services postaux au XIX ^e siècle. Ils considèrent la différence entre le présentisme et la perspective historique, et apprennent trois stratégies permettant d'avoir une perspective historique. Les élèves examinent ensuite plusieurs sources primaires et secondaires pour étudier la vie des détenus dans les camps d'internement. Ils écrivent les détails pertinents des sources, tirent des conclusions potentielles et résumant ce qu'ils ont appris au sujet des expériences des détenus. À partir de ces résultats, les élèves vont ensuite rédiger une lettre du point de vue d'un adolescent de l'époque qui décrit ses expériences. |
| | 3 séances | |
| 4 | Quel était l'impact de l'internement sur les individus? | Dans ce défi divisé en deux parties, les élèves apprennent à identifier et à évaluer les conséquences directes et indirectes de l'internement sur les Ukrainiens et d'autres communautés au Canada. Les élèves apprennent à reconnaître une conséquence d'un événement précédent et de distinguer les conséquences découlant directement d'un événement parmi ceux qui sont de nature indirecte. Les élèves créent un schéma conceptuel sur les effets pour illustrer les conséquences directes et indirectes découlant d'un événement dans leurs vies personnelles. Par la suite, ils devront porter leur attention sur les conséquences des premières opérations nationales d'internement au Canada. À l'aide de plusieurs sources, les élèves identifient les différentes conséquences directes et indirectes de l'internement pendant la Première Guerre mondiale et classifient les conséquences dans quatre catégories : psychologique ou émotionnel, socioculturel, économique, et politique ou juridique. Finalement, les élèves évaluent la sévérité de l'impact de chaque catégorie de la conséquence. |
| | 2 séances | |
| 5 | Comment l'internement a-t-il changé les communautés? | Dans ce défi à deux parties, les élèves font des recherches sur les continuités et les changements des conditions vécues par les Canadiens d'origine ukrainienne avant et après la Première Guerre mondiale. Les élèves commencent en repérant les similitudes et les différences aux deux points de comparaison dans leurs propres vies : à l'élémentaire et au secondaire. Après avoir parlé des critères qui peuvent être utilisés pour évaluer leur importance relative, les élèves identifient la similitude la plus importante et la différence la plus importante entre les deux périodes dans leurs vies. Les élèves travaillent en groupe dans l'analyse des sources primaires et secondaires pour |
| | 3 séances | |

obtenir des renseignements sur les conditions politiques, sociales et économiques vécues par les Canadiens d'origine ukrainienne avant et après l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Ils identifient une gamme de similitudes et de différences et identifient les plus importantes pendant les périodes avant et après la guerre.

6

Est-ce que le gouvernement a réagi de façon pertinente?

2 séances

Dans ce défi, les élèves considèrent la pertinence des réactions du gouvernement envers les différentes injustices sanctionnées par la loi au Canada, y compris les premières opérations nationales d'internement. Pour commencer, les élèves explorent un scénario contemporain au niveau scolaire pour apprendre quels critères peuvent être utilisés pour juger l'efficacité d'une réaction envers une injustice sanctionnée par la loi. Les élèves doivent maintenant travailler en groupes pour examiner les réactions officielles du gouvernement portant sur l'une des quatre injustices historiques au Canada (l'internement de Canadiens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale, lorsque le Canada a forcé les peuples autochtones à s'intégrer au système de pensionnats, la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise, le refus de débarquement des passagers du *Komogata Maru* au Canada). Les élèves comparent les arguments pour et contre l'efficacité de la réaction officielle envers l'incident sur lequel ils doivent se pencher et partagent leurs conclusions avec le reste de la classe. Les élèves classent les quatre réactions du gouvernement par rapport à leur pertinence. Ensuite, les élèves portent leur attention sur la réaction du gouvernement envers le traitement injuste de plusieurs communautés affectées pendant la Première Guerre mondiale. Ils classent chaque élément de la réaction du gouvernement. Les élèves communiquent leurs conclusions en expliquant les améliorations potentielles dans une lettre adressée à un fonctionnaire du gouvernement.

7

Que devrions-nous tous savoir?

1 séance

Dans ce défi, les élèves décident quelles sont les caractéristiques les plus importantes des opérations d'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale. Les élèves révisent les détails clés de l'événement. Ensuite, ils considèrent quatre aspects d'une injustice qui devraient être retenus : le déroulement (événements clés), pourquoi l'injustice a eu lieu (causes), quel était le résultat (conséquences) et ce que nous pouvons apprendre de l'événement (leçons apprises). Les élèves recueillent l'information apprise d'un des quatre aspects de l'événement. Les groupes représentant chacun des aspects partagent leurs résultats entre eux et, par la suite, avec toute la classe. Les élèves doivent décider individuellement parmi les dix idées clés couvrant les quatre aspects de l'injustice que tous les Canadiens ne devraient pas oublier.

8

Cela peut-il se reproduire?

3 séances

Dans ce défi à deux parties, les élèves déterminent comment les opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale auraient pu se dérouler différemment si la *Charte des droits et libertés* avait été en vigueur à l'époque et si tel scénario pouvait se reproduire. Les élèves considèrent quelles actions prises par le gouvernement auraient violé la *Charte*, si elle avait été en vigueur à l'époque. Les élèves appliquent les conditions de « limites raisonnables » en vertu de l'article 1 de la *Charte* pour déterminer la constitutionnalité de chaque action du gouvernement. Les élèves considèrent le contexte de l'époque et la *Loi sur les mesures de guerre*. Dans la deuxième partie du défi, les élèves tournent leur attention vers les restrictions ou les protections supplémentaires qu'un gouvernement actuel devrait fournir avant d'invoquer une loi semblable à la *Loi sur les mesures de guerre*. Finalement, les élèves décident si une situation semblable pourrait se reproduire, si l'on considère le contexte contemporain et la législation actuelle.

9

Comment pouvons-nous éduquer autrui?

2 séances

Dans ce défi en deux parties, les élèves apprennent comment ils pourraient éduquer des Canadiens au sujet de l'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale. Ils commencent en considérant l'objectif et le rôle des montages ou monuments commémoratifs. Ils développent des critères pour créer un montage commémoratif puissant et les appliquent à des exemples à travers le monde. Après avoir entendu d'autres critiques d'élèves, chaque élève choisit les deux montages commémoratifs les plus puissants. Dans la deuxième partie du défi, les élèves conçoivent le format d'un montage commémoratif qu'ils créeront pour éduquer les Canadiens au sujet des causes, événements clés, conséquences et leçons apprises de l'internement pendant la Première Guerre mondiale qu'ils ont identifiés dans la leçon 7. Les élèves complètent un concept initial, reçoivent des commentaires de leurs camarades et perfectionnent leur concept. Les élèves présentent leurs montages commémoratifs complétés à toute l'école ou à la communauté en expliquant leurs choix et l'importance de se souvenir de l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Finalement, les élèves rédigent une courte réflexion sur ce qu'ils ont appris dans cette unité au sujet de l'importance de reconnaître ceux qui ont souffert des injustices du passé.

Les livres, les films et les autres ressources présentées ici peuvent être utiles pour les enseignants et les élèves qui désirent en apprendre davantage à propos des problèmes et des différents thèmes abordés dans cette publication.

Textes

- Martin F. Auger (2010), *Prisonniers de guerre et internés allemands dans le sud du Québec 1940-1946*, Outremont, Athéna éditions.
- Yves Bernard et Caroline Bergeron (1995), *Trop loin de Berlin, Des prisonniers allemands au Canada (1939-1946)*, Québec, Sillery, Septentrion.
- Lucile Chaput (2016), *L'internement au Canada durant la Seconde Guerre mondiale : le camp n° 33, 1939-1946*, Études Canadiennes, pp.129-147, <https://journals.openedition.org/eccs/772>.
- Oleh W. Gerus et J. E. Rea (1985), *Les Ukrainiens au Canada*, Ottawa, Société historique du Canada, vol. 10.
- Isabelle Kirouac-Massicotte (2013), « Spirit Lake. Un camp de concentration au cœur de la forêt abitibienne », dans *L'idée du lieu*, sous la dir. de Chartier, Daniel; Parent, Marie et Vallières, Stéphanie. Montréal, Centre Figura sur le texte et l'imaginaire, Département d'études littéraires, coll. «Figura », no 34, pp. 163-185.
- Jean Laflamme (1989), *Spirit Lake. Un camp de concentration en Abitibi durant la Grande Guerre*, Montréal, Maxime.
- Andrée Laprise (2010), *Coupables d'être étrangères, Le camp des femmes de Kingston, 1939-1943*, Outremont, Athena éditions.
- Martin Pâquet (2007), *Faute et réparation au Canada et au Québec contemporains*, Montréal, Nota Bene.
- John Herd Thompson (1991), *Les minorités ethniques pendant les guerres mondiales*, Société historique du Canada, <https://cha-shc.ca/uploads/5c3758becac51.pdf>.

Films

- La Fuite*, Robert Cornellier (1995),
<http://collections.cinematheque.qc.ca/recherche/oeuvre/fiche/13208-la-fuite>,
ou <http://www.filmsquebec.com/films/fuite-robert-cornellier/>.
- Une page de la Grande Guerre : l'internement par le Canada de ses « citoyens ennemis »*, France 24, <https://www.france24.com/fr/20140925-canada-premiere-guerre-mondiale-internement-camps-austro-hongrois-ukrainiens-citoyens>.
- Prisonniers de guerre derrière les barbelés canadiens*, archives de Radio-Canada : http://archives.radio-canada.ca/guerres_conflits/prisonniers_guerre/dossiers/1553/.

Littérature jeunesse

- Claire Bergeron, *Les amants maudits de Spirit Lake*, Druide, 2016.
- Sylvie Brien, *Spirit Lake*, Gallimard (ÉDITIONS), 2008, <https://www.gallimardmontreal.com/catalogue/livre/spirit-lake-brien-sylvie-9782070614431>.
- Marsha Forchuk Skrypuch, *Cher journal : Prisonniers de la grande forêt : Anya Soloniuk, fille d'immigrants ukrainiens*, *Spirit Lake, Québec, 1914*, Éditions Scholastic, 2012.

Guides pédagogiques

- Bibliothèque et Archives Canada, *Immigrants ukrainiens, 1891-1930*, <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/immigration/documents-immigration/immigrants-ukraine-1891-1930/Pages/introduction.aspx>.

Est-ce que cet événement devrait faire partie du curriculum?

Défi d'analyse critique

Tâche d'analyse Cotez l'importance des premières opérations nationales d'internement au Canada en tant que sujet d'étude dans le curriculum.

Aperçu Dans ce défi préliminaire, les élèves considèrent si les premières opérations nationales d'internement au Canada lors de la Première Guerre mondiale devraient être un sujet d'étude dans le curriculum. Les élèves commencent en identifiant les événements d'importance dans leurs propres vies. Ils considèrent des événements avec différents niveaux d'importance en comparant ceux d'importance nationale ou mondiale par rapport à ceux d'importance personnelle ou ceux qui sont tout à fait insignifiants. Ensuite, les élèves lisent des comptes rendus d'internements qui ont eu lieu au Canada lors de la Première et de la Seconde Guerre mondiale et considèrent pourquoi l'un d'entre eux est typiquement inclus dans le curriculum et l'autre est rarement exposé. Ensuite, ils peuvent coter l'importance historique de l'internement lors de la Première Guerre mondiale et décider à quel niveau on pourrait inclure ce sujet dans le curriculum.

Objectifs

Compréhension globale Des connaissances sur ce qui est inclus ou exclu dans les manuels d'histoire représentent un jugement posé par certains au sujet de l'importance historique d'un événement.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances au sujet de l'internement des Canado-Européens lors de la Première Guerre mondiale et des Canadiens d'origine japonaise lors de la Seconde Guerre mondiale
- connaissances de quels événements historiques sont d'importance et comment le matériel pédagogique est choisi pour l'inclure dans le curriculum



Critères de jugement

- Les critères pour juger l'importance historique se fondent sur :
 - l'importance et la durée d'un événement à l'époque
 - les conséquences marquées et étendues de l'événement
 - le patrimoine symbolique et continu de l'événement



Vocabulaire propre à la pensée critique

- importance historique



Outils requis

Stratégies de la pensée

- tableau comparatif
- tableau d'évaluation



Habitudes de la pensée



Ressources requises

Activités des élèves

Comparer les événements

Feuille reproductible n° 1.2

Coter l'importance historique

Feuille reproductible n° 1.4

Fiches d'information

Internement au Canada

Feuille reproductible n° 1.1

Contexte des premières opérations

nationales d'internement au Canada

Feuille reproductible n° 1.3

Grilles d'évaluation

Évaluation de la cote

d'importance historique

Feuille reproductible n° 1.5

Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Séance n° 1

Mise en contexte
personnelle pour la leçon

1. Commencez en demandant aux élèves de considérer les événements d'importance dans leurs vies personnelles. Invitez-les à dresser une liste dans leurs cahiers avec cinq ou six événements personnels d'importance. Demandez aux élèves comment ils ont décidé d'inclure certains événements (par exemple, l'événement a eu un grand impact sur l'élève; ça a changé les choses; en rétrospective, c'était un moment déterminant). Indiquez aux élèves qu'il y a eu plusieurs événements dans leurs vies, mais ils ne les considèrent pas tous au même niveau d'importance. Demandez aux élèves :

- Est-ce que les événements personnels énumérés dans vos cahiers devraient être inclus dans le manuel scolaire pour ce cours?
- Pourquoi inclut-on certains événements dans les manuels scolaires, mais pas d'autres?

Introduction aux niveaux
d'importance historique

2. Expliquez aux élèves que tout ce qui est considéré de haute importance historique et pédagogique - donc digne d'être étudié à l'école - est une décision provenant de responsables scolaires, des historiens, des rédacteurs de manuels scolaires, des enseignants et des élèves. Invitez les élèves à penser à un événement pour chacune des catégories suivantes :

- niveau mondial : tous les élèves du monde entier devraient étudier cet événement
- niveau national : tous les élèves du pays où l'incident a eu lieu devraient l'étudier
- niveau régional : tous les élèves dans la région où l'incident a eu lieu ou ceux qui appartiennent au groupe spécifiquement affecté devraient l'étudier
- niveau personnel : les descendants et la famille des individus concernés devraient l'étudier
- pas d'importance : ça ne vaut pas la peine de s'en souvenir



importance
historique



comment le
matériel éducatif
est choisi

Comparer deux
événements historiques

3. Sans révéler l'identité des événements décrits (l'internement pendant la Première Guerre mondiale de Canado-Européens et l'internement pendant la Seconde Guerre mondiale des Canadiens d'origine japonaise), demandez aux élèves de comparer l'importance de deux événements historiques qui ont eu lieu au Canada.

	Événement 1	Événement 2
Date		
Lieu		
Cause		
Impact		
Personnes		

Comparez l'importance relative des deux événements.

- L'événement 1 est plus important que l'événement 2.
- L'événement 2 est plus important que l'événement 1.
- Les deux événements ont la même importance.
- L'événement 1 est plus important que l'événement 2, mais pas autant que l'événement 2.
- L'événement 2 est plus important que l'événement 1, mais pas autant que l'événement 1.

Établir les critères pour juger l'importance historique

Introduction aux premières opérations nationales d'internement au Canada

Apprendre davantage au sujet de cet événement

Distribuez la fiche d'information, *Internement au Canada* (feuille reproductible n° 1.1), et la feuille d'activité, *Comparer les événements* (feuille reproductible n° 1.2), à chaque élève (ou en groupes de deux). Demandez aux élèves de lire les deux récits et d'écrire l'information importante au sujet de chaque internement. Après avoir complété cela, demandez-leur d'évaluer l'importance relative de chaque événement et prenez note des raisons de leurs décisions.

4. Invitez les élèves à partager leurs conclusions concernant l'importance des deux événements. Concentrez la discussion sur les facteurs ou les critères utilisés pour évaluer l'importance historique. À partir des commentaires des élèves, formulez trois critères :

- l'importance et la durée de l'événement à l'époque
- les conséquences marquées et répandues de l'événement
- le patrimoine symbolique ou continu de l'événement

5. Indiquez aux élèves que les deux récits qu'ils viennent de lire portent tous deux sur l'internement de civils au Canada, une fois lors de la Première Guerre mondiale, et une deuxième fois lors de la Seconde Guerre mondiale. Selon la lecture, demandez aux élèves de résumer ce qu'ils ont compris au sujet de l'internement et des camps d'internement. Demandez aux élèves s'ils savent quels groupes de civils canadiens furent enterrés lors de ces guerres. Si les élèves connaissent mal le sujet d'internements d'Ukrainiens et d'autres Européens lors de la Première Guerre mondiale et de Canadiens d'origine japonaise lors de la Seconde Guerre mondiale, demandez aux élèves pourquoi des événements d'importance comme ceux-là dans l'histoire du Canada sont méconnus? Informez les élèves que bien que l'internement lors de la Seconde Guerre mondiale se trouve dans les manuels scolaires et est enseigné dans les écoles secondaires, ce n'est pas le cas pour l'internement lors de la Première Guerre mondiale. Demandez aux élèves pourquoi ils pensent que c'est le cas.

Séance n° 2

1. Avant de permettre aux élèves d'évaluer l'importance de l'internement lors de la Première Guerre mondiale, faites en sorte qu'ils lisent la fiche d'information, *Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada* (feuille reproductible n° 1.3). Cette source offre de l'information supplémentaire au sujet de l'événement et de ses conséquences. Encouragez les élèves à prendre des notes sur l'information qu'ils retrouvent dans cette source portant sur les trois critères pour juger l'importance historique.



tableau comparatif



importance historique



internements lors de la Première et de la Seconde Guerre mondiale



Offrir une cote d'importance

- Distribuez une copie de la feuille d'activité, *Coter l'importance historique* (feuille reproductible n° 1.4), à chaque élève. En utilisant des preuves provenant de la description écrite de l'Événement 1 et de la fiche d'information, invitez les élèves à coter l'importance historique des premières opérations nationales d'internement pendant la Première Guerre mondiale en tenant compte des trois critères énumérés. Ils devraient ensuite offrir une évaluation générale, décidant à quel niveau ce sujet devrait être inclus dans le curriculum.



Partager les jugements

- Demandez aux élèves, dans de petits groupes d'abord et en plénière par la suite, de parler de leurs conclusions, en se concentrant sur les raisons présentées plutôt que de chercher une entente parmi les élèves.

Évaluation

Évaluation du classement d'importance historique

- Utilisez la grille d'évaluation, *Évaluation de la cote d'importance historique* (feuille reproductible n° 1.5), pour évaluer les conclusions inscrites par les élèves sur la feuille reproductible n° 1.4.



Statue à Mont-Castle « Pourquoi » par John Boxtel

Source : Borys Sydoruk



Pourquoi cela s'est-il produit?

Défi d'analyse critique

- Tâches d'analyse**
- A. Identifiez les différentes causes sous-jacentes et immédiates des opérations d'internement lors de la Première Guerre mondiale.
- B. Déterminez les trois facteurs contributifs les plus importants portant sur l'internement lors de la Première Guerre mondiale.

Aperçu

Dans ce défi en deux parties, les élèves apprennent à identifier la gamme de causes sous-jacentes et immédiates menant aux premières opérations nationales d'internement au Canada entre 1914 et 1920. Pour commencer, le concept de causalité est présenté aux élèves en identifiant les différents facteurs ayant contribué à un accident de voiture fictif. Ils apprennent à distinguer entre les causes sous-jacentes et immédiates. Ensuite, les élèves considèrent les critères pour évaluer l'importance des causes. Par la suite, ils examinent plusieurs sources primaires et secondaires qui servent à recueillir de l'information au sujet du rôle des différents facteurs d'internement lors de la Première Guerre mondiale. Ils identifient tous les différents facteurs de causalité sous-jacents et immédiats contribuant à la décision d'interner les « sujets d'un pays ennemi » et recueillent des éléments de preuve sur leur impact. Finalement, les élèves déterminent les trois principaux facteurs ayant contribué à l'événement.

Objectifs

Compréhension globale

Les injustices sociales sanctionnées par la loi sont des événements historiques complexes ayant des causes sous-jacentes et immédiates.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances sur les causes immédiates et sous-jacentes des premières opérations nationales d'internement au Canada



Critères de jugement

- les critères pour déterminer l'importance causale comprennent ceux qui suivent :
 - le facteur de causalité est directement lié à l'événement ayant lieu
 - le facteur de causalité contribue énormément à la direction que prendra un événement et à son intensité
 - l'événement aurait beaucoup moins de chance d'avoir lieu en l'absence du facteur



Vocabulaire propre à la pensée critique

- causalité



**Habitudes de la pensée**

- porter attention aux détails

Ressources requises

Documents historiques

Les raisons de l'internement des Ukrainiens pendant la Première Guerre mondiale

Site Web de TC² (Documents historiques): <https://tc2.ca/sourcedocs/francais/les-sujets-des-documents-historiques/1-internement-premiere-guerre-mondiale/internement-ukrainiens.html>

Supplément en ligne pour cette ressource : <https://tc2.ca/RIH>

Source primaire n° 1 : *Loi sur les mesures de guerre*

Source primaire n° 2 : Rapport sur Iwan Milan

Source primaire n° 6 : Arrestation d'Ukrainiens socialistes

Source primaire n° 7 : Étrangers de nationalité ennemie

Source secondaire n° 1 : Motifs et justification de l'internement

Source secondaire n° 2 : Détresse économique

Source secondaire n° 3 : Loyautés partagées

Activités des élèves

Identifier les causes de l'accident Feuille reproductible n° 2.1

Trier les causes immédiates
et sous-jacentes Feuille reproductible n° 2.2

Analyser les facteurs de causalité Feuille reproductible n° 2.3

Fiche d'information

Contexte des premières opérations
nationales d'internement au Canada Feuille reproductible n° 1.3

Grilles d'évaluation

Évaluation de l'analyse de causalité Feuille reproductible n° 2.4

Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Séance n° 1



Introduction au concept de causalité

1. Expliquez aux élèves que lorsque les historiens étudient les événements du passé, ils ne font pas que raconter une série d'occurrences. Ils veulent expliquer les raisons pour lesquelles certains événements ont eu lieu. Les historiens se posent souvent des questions comme, par exemple : « Qu'est-ce qui a mené à la Première Guerre mondiale? » ou « Est-ce que l'utilisation accrue de contrôle de naissances a eu un effet sur la condition féminine dans l'ensemble de la société? ». Lorsqu'ils posent ces questions, les historiens ne cherchent pas qu'un facteur qui aurait causé un événement; ils essayent plutôt d'identifier les différents facteurs tels les conditions sociales, politiques et économiques générales à sa source.

Reconnaître les différents facteurs de causalité

2. Invitez les élèves à identifier toute une gamme de causes en considérant une série d'événements menant à un accident de voiture fictif. Distribuez *Identifier les causes de l'accident* (feuille reproductible n° 2.1) à chaque paire d'élèves et demandez-leur d'identifier toutes les causes possibles qui se trouvent dans le rapport de l'accident. Invitez les élèves à partager leurs listes de facteurs de causalité avec le reste de la classe.



Introduction aux causes immédiates et sous-jacentes

3. Expliquez aux élèves que la difficulté à déterminer la causalité porte sur le fait que les causes directes agissent rarement individuellement en tant que catalyseur unique pour créer un changement. Souvent, les causes sous-jacentes et les tendances plus étendues créent les conditions qui déclenchent des changements d'importance. Par exemple, l'élément déclencheur de la Première Guerre mondiale est souvent attribué à l'assassinat de l'Archiduc François-Ferdinand. Cependant, une guerre n'explose pas à chaque fois qu'un chef d'état est tué. Il existait un plus grand ensemble de circonstances permettant à l'assassinat de ce chef d'état de déclencher un conflit sur une échelle mondiale. Ces facteurs et circonstances plus larges — connus comme les causes sous-jacentes — sont souvent distingués par rapport aux causes immédiates :
 - *causes immédiates* : les facteurs directs et souvent les plus évidents et faciles à identifier. Typiquement, elles ont lieu juste avant l'événement en question. L'élimination des causes immédiates n'aurait peut-être pas empêché l'incident, car il y avait peut-être d'autres facteurs de plus grande importance contribuant à l'événement.

Introduction à la métaphore du catalyseur et des causes concrètes matérielles

Différencier les causes immédiates et sous-jacentes

- *causes sous-jacentes* : les conditions plus vastes et qui sont généralement moins évidentes et plus difficiles à déceler. Souvent, elles représentent une pratique, une croyance ou un facteur sous-jacent plus général et ne sont pas reliées à un seul événement. L'élimination d'une cause sous-jacente pourrait aider à empêcher l'incident.

4. Les causes immédiates sont des déclencheurs d'événements. Ce sont les étincelles, les pierres à feu, les allumettes ou les briquets qui allument un feu. Un exemple est l'assassinat de l'Archiduc François-Ferdinand dans le cas de la Première Guerre mondiale. Cependant, si une allumette, une pierre à feu ou un briquet n'a pas d'embrasement, d'herbe sèche ou de bois à brûler, l'incident tourne court rapidement et ne causera pas d'incendie. L'embrasement, l'herbe sèche et le bois représentent les causes sous-jacentes qui sont souvent les causes fondamentales d'un événement et les causes qui propulsent un événement vers l'avant. Les causes sous-jacentes méritent notre attention car elles créent les circonstances pour changer l'histoire. Dans le cas de la Première Guerre mondiale, les rivalités impériales et nationales de longue date parmi les pays européens menèrent à une course aux armements et à la formation d'alliances bien avant l'assassinat de l'archiduc en 1914.

5. Distribuez des copies de *Trier les causes immédiates et sous-jacentes* (feuille reproductible n° 2.2) à chaque paire d'élèves. Cette feuille énumère huit facteurs contributifs portant sur l'accident de voiture discuté précédemment. Invitez les élèves à classer les causes dans les catégories « immédiates » ou « sous-jacentes ». Donnez un exemple d'une cause immédiate (par exemple, la victime n'avait plus de cigarettes) et d'une cause sous-jacente plus générale (par exemple, l'application peu rigoureuse de la loi en ce qui concerne la conduite en état d'ébriété). Après avoir complété la tâche, invitez les élèves à parler de leurs conclusions. Vous trouverez les réponses que les élèves pourraient vous donner à la page suivante.



Introduction aux critères utilisés pour déterminer l'importance causale

Causes immédiates	Causes sous-jacentes
<i>Il était tard la nuit, une nuit sombre et orageuse.</i>	<i>Cette partie de l'autoroute a toujours été dangereuse et, malgré les avertissements, les autorités n'ont rien fait pour régler la situation.</i>
<i>Jean Martin n'a pas fait assez attention au moment de prendre l'autoroute, probablement car il était pressé.</i>	<i>Le conseil municipal était biaisé contre les recommandations et les plaintes des citoyens provenant de ce quartier.</i>
<i>Les routes étaient verglacées et difficiles à gérer.</i>	<i>Le voisin qui a frappé la voiture de Jean Martin n'a pas considéré les conditions verglacées de la route.</i>
<i>Le voisin qui a frappé la voiture de Jean Martin était en état d'ébriété au volant.</i>	<i>Les lois sur l'alcool dans la ville ne furent pas fidèlement appliquées par la police.</i>



détermination de l'importance des causes

6. Invitez les élèves à considérer trois critères pour évaluer l'importance des causes.

- Le facteur était **lié directement** à l'incident (c'est-à-dire qu'il a provoqué les causes qui ont déclenché l'événement) et n'était pas tout simplement un hasard (par exemple, le fait que l'homme était un fumeur est lié à l'accident car il a pris le volant pour aller acheter des cigarettes).
- Le facteur **contribuait à la direction qu'a pris l'événement et à son intensité** (par exemple, un chauffeur conduisant plus lentement aurait peut-être frappé la voiture de M. Martin de toute façon, mais ne l'aurait probablement pas tué).
- L'événement **n'aurait probablement pas eu lieu si le facteur n'était pas présent** (c'est-à-dire que M. Martin n'aurait peut-être pas été tué cette nuit-là, mais tôt ou tard, les voitures roulant rapidement l'auraient tué si l'autoroute était dangereuse dès le départ).

7. Demandez aux élèves de considérer si toutes les causes ont le même niveau d'importance, soit si certains facteurs ont une plus grande importance que d'autres pour provoquer un événement. Distribuez des copies d'*Analyser les facteurs de causalité* (feuille reproductible n° 2.3) à chaque paire d'élèves.

The worksheet is titled "2.3 Analyser les facteurs de causalité". It contains a grid with four columns and four rows. The first column is labeled "Cause". The second column has a header "C'est-ce que l'incident a provoqué?" and the third column has a header "C'est-ce que l'incident a déclenché?". The fourth column has a header "C'est-ce que l'incident a été évité?". The grid is intended for students to analyze the causal factors of an event.

Évaluer l'importance relative des causes

Fournir le contexte historique de l'internement lors de la Première Guerre mondiale

Introduction aux tâches d'analyse

Modeler l'analyse

8. Demandez aux élèves d'écrire leurs commentaires sur la feuille reproductible n° 2.3 pour chacune des causes suggérées de l'accident, en tenant compte des trois critères. Après avoir complété cette tâche, invitez les élèves à juger les trois causes les plus importantes qui ont provoqué l'accident. Celles-ci seront les causes qui correspondent le mieux possible aux critères. Faites en sorte que les élèves partagent leurs causes prioritaires et les raisons à l'appui. Essayez d'en arriver à un consensus avec toute la classe pour déterminer quelles sont les causes les plus importantes ayant provoqué l'accident.

Séance n° 2

1. Informez les élèves qu'ils considéreront les facteurs qui ont contribué à la décision du gouvernement du Canada d'interner les civils lors de la Première Guerre mondiale. Si les élèves n'ont pas complété le « Défi n° 1 : Est-ce que cet événement devrait être inclus dans le curriculum? », donnez le contexte historique pour cet événement. Vous voudrez peut-être réviser ce que les élèves connaissent déjà à ce sujet et leur demander par la suite de lire la fiche d'information, *Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada* (feuille reproductible n° 1.3).
2. Informez les élèves qu'ils vont maintenant examiner différentes sources primaires et secondaires afin de déterminer les causes immédiates et sous-jacentes des premiers internements nationaux au Canada. Ils identifieront les facteurs potentiels et chercheront des éléments de preuve pour démontrer l'influence de chaque facteur sur l'événement et décider quelles sont les trois causes les plus importantes à la base de cette injustice historique.
3. Distribuez une copie de la feuille d'activité, *Analyser les facteurs de causalité* (feuille reproductible n° 2.3), et une copie de la *Source primaire n° 1 : La Loi sur les mesures de guerre* (qui se trouve sur le site Web du Critical Thinking Consortium) à chaque élève. Lisez le document avec toute la classe et prenez des pauses pour parler des concepts importants ou difficiles. Après avoir lu la source, demandez à chaque élève de compléter la rangée du haut de la feuille reproductible n° 2.3 en utilisant l'information qui se trouve dans le document. Parlez des exemples de réponses à chaque question. Des réponses potentielles incluent :



porter attention aux détails



Distribuer les documents historiques

Expliquer le processus

Déterminer les trois causes les plus importantes

Partager les décisions

	Est-ce que c'était lié directement à l'événement et non simplement au hasard?	Est-ce que ça a contribué à la direction qu'a pris l'événement et à son intensité?	Serait-ce moins probable que l'événement ait lieu s'il manquait ce facteur?
Cause : La Loi sur les mesures de guerre <input checked="" type="checkbox"/> immédiate <input type="checkbox"/> sous-jacente	<i>L'adoption de la Loi sur les mesures de guerre au début de la Première Guerre mondiale a donné la justification légale au gouvernement de limiter les droits des Canadiens. L'internement lors de la Première Guerre mondiale était une conséquence directe de l'adoption de cette loi.</i>	<i>La Loi sur les mesures de guerre a donné au gouvernement du Canada des pouvoirs extraordinaires et sans précédent de nier les droits des Canadiens considérés comme une menace.</i>	<i>Le gouvernement n'aurait pas eu le pouvoir légal de nier les droits ni d'interner les Canadiens.</i>

4. Lorsqu'il est évident que les élèves comprennent la tâche, demandez-leur de former des groupes de trois. Donnez à chaque groupe une copie des six sources primaires et secondaires suivantes qui se trouvent dans l'ensemble de documents historiques « Les raisons de l'internement des Ukrainiens pendant la Première Guerre mondiale » qui se trouvent sur le site Web du Critical Thinking Consortium :
- Source primaire n° 2 : Rapport sur Iwan Milan
 - Source primaire n° 6 : Arrestation d'Ukrainiens socialistes
 - Source primaire n° 7 : Étrangers de nationalité ennemie
 - Source secondaire n° 1 : Motifs et justification de l'internement
 - Source secondaire n° 2 : Détresse économique
 - Source secondaire n° 3 : Loyautés partagées
5. Encouragez chaque groupe d'élèves de lire un document à la fois ensemble, de parler du contenu et d'identifier les causes ou l'information portant sur les causes qui se trouvent dans le document. Demandez aux élèves de travailler individuellement et d'écrire les idées pertinentes dans les espaces appropriés sur leur copie de la feuille reproductible n° 2.3.
6. Après avoir complété leur analyse des six documents ensemble, invitez les élèves à déterminer individuellement les trois causes les plus importantes de l'internement lors de la Première Guerre mondiale. Demandez aux élèves d'évaluer l'influence des causes examinées en tenant compte des trois critères discutés ci-dessus (directement lié, a contribué et plus probable).
7. Invitez quelques individus à partager leurs conclusions avec le reste de la classe, en indiquant les trois causes les plus importantes et les justifications



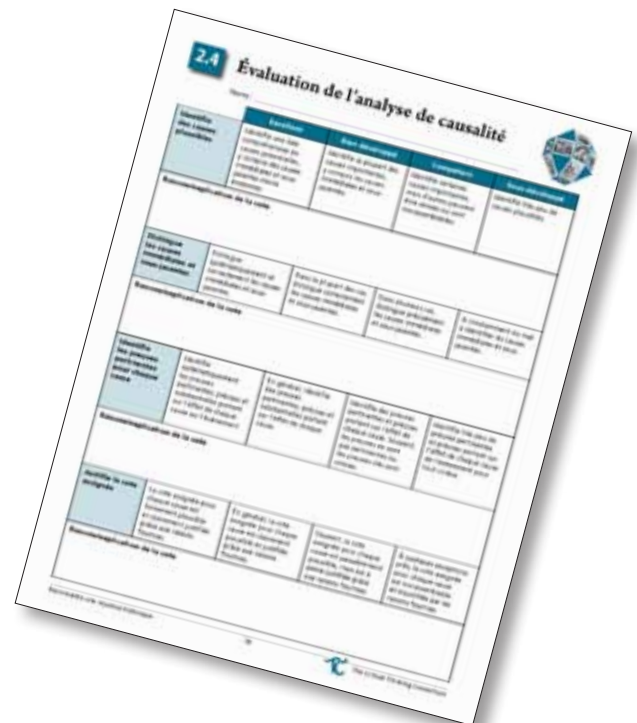
causes des opérations
d'internement lors de la Première Guerre mondiale



de leurs choix en se fondant sur les critères. Après avoir écouté les rapports de plusieurs individus, donnez la chance aux élèves de réévaluer leurs conclusions originales en tenant compte de ce que leurs camarades ont partagé. Invitez les élèves qui ont été persuadés de changer leur classement d'expliquer la raison pour laquelle ils ont changé leur façon de penser.

Évaluation

1. Évaluez la version complétée par chaque élève de la feuille reproductible n° 2.3 en utilisant les critères de la grille d'évaluation qui se trouve dans l'*Évaluation de l'analyse de causalité* (feuille reproductible n° 2.4).



Comment étaient les camps?

Défi d'analyse critique

- Tâches d'analyse**
- Tirez des conclusions historiquement plausibles portant sur les expériences des Ukrainiens et d'autres Européens lorsqu'ils étaient détenus au Canada pendant la Première Guerre mondiale.
 - Rédigez une lettre du point de vue d'un détenu adolescent qui explique ses expériences par rapport à l'internement.

Aperçu

Dans ce défi en trois parties, les élèves apprennent au sujet des expériences de ceux qui étaient détenus pendant la Première Guerre mondiale. La perspective historique est présentée aux élèves grâce à un exemple portant sur les services postaux au XIX^e siècle. Ils considèrent la différence entre le présentisme et la perspective historique, et apprennent trois stratégies permettant d'avoir une perspective historique. Les élèves examinent ensuite plusieurs sources primaires et secondaires pour étudier la vie des détenus dans les camps d'internement. Ils écrivent les détails pertinents des sources, tirent des conclusions potentielles et résumant ce qu'ils ont appris au sujet des expériences des détenus. À partir de ces résultats, les élèves vont ensuite rédiger une lettre du point de vue d'un adolescent de l'époque qui décrit ses expériences.

Objectifs

Compréhension globale

Les élèves apprécieront les épreuves et la souffrance incroyables des détenus subissant de dures conditions de vie dans les camps d'internement.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances sur les conditions de vie et les conditions de travail dans les camps d'internement



Critères de jugement

- les critères permettant d'adopter une perspective historique :
 - identifier plusieurs détails pertinents
 - offrir des conclusions plausibles et astucieuses
 - fournir un résumé complet et réaliste



Vocabulaire propre à la pensée critique

- perspective historique
- présentisme



Stratégies de la pensée

- fiche d'activité



Habitudes de la pensée

- ouverture d'esprit



Ressources requises

Documents historiques

La vie quotidienne dans les camps d'internement de la Première Guerre mondiale

Site Web de TC² (Documents historiques) : <https://tc2.ca/sourcedocs/francais/les-sujets-des-documents-historiques/1-internement-premiere-guerre-mondiale/vie-quotidienne.html>

Supplément en ligne pour cette ressource : <https://tc2.ca/RIH>

Source primaire n° 4 : Détenus construisant une route

Source primaire n° 3 : Rapport sur les activités dans les camps d'internement

Source primaire n° 5 : Prisonnier sur une civière

Source primaire n° 7 : Rapport de plaintes

Source primaire n° 10 : Lettre censurée d'un détenu

Source secondaire n° 2 : Conditions de vie dans les camps d'internement

Source secondaire n° 3 : Inspection du camp de Spirit Lake

Activités des élèves

Identifier la perspective historique Feuille reproductible n° 3.1

Fiches d'information

Contexte des premières opérations
nationales d'internement au Canada Feuille reproductible n° 1.3

Grilles d'évaluation

Évaluation des perspectives historiques Feuille reproductible n° 3.2

Évaluation d'un récit réaliste
du point de vue historique Feuille reproductible n° 3.3

Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Séance n° 1

Présentation d'un exemple de scénario

Discuter au sujet des réactions initiales des élèves

Contraster entre la perspective historique et le présentisme

Introduction aux stratégies à utiliser pour adopter une perspective historique

1. Expliquez aux élèves qu'ils seront bientôt en mesure d'obtenir une perspective interne portant sur l'expérience d'une personne dans un camp d'internement. Présentez le scénario suivant pour aider les élèves à apprécier les défis lorsqu'ils essaient de comprendre l'état d'esprit de ceux qui vivaient à une époque différente :
 - En 1858, ceux qui habitaient dans la colonie britannique de l'Île de Vancouver devaient attendre quatre à cinq mois pour recevoir une lettre de réponse envoyée à partir de Victoria jusqu'à Londres, en Angleterre. Ceci veut dire que ça prenait presque la moitié d'une année pour recevoir des nouvelles importantes de la part d'amis et de membres de la famille, ou des conseils et des directives de la part des patrons.
 - Invitez les élèves à travailler en paires et de conjecturer rapidement sur ce que les gens à l'époque ressentaient lorsqu'ils devaient attendre si longtemps avant de recevoir une lettre de leur pays d'origine.
2. Plusieurs élèves peuvent réagir à ce scénario du passé avec une perspective du présent, c'est-à-dire, influencés par leurs expériences d'aujourd'hui, habitant dans un monde d'accès instantané aux nouvelles internationales grâce à Twitter, Facebook, Skype, au courriel et aux téléphones cellulaires. Au moment de répondre en utilisant cette perspective du présent, les élèves peuvent suggérer que les colonisateurs :
 - étaient peut-être frustrés car ils devaient attendre si longtemps pour recevoir des nouvelles de leur pays d'origine;
 - pensaient que cette méthode de communication était inefficace et devait être améliorée;
 - se sentaient très isolés car il fallait attendre longtemps avant de recevoir des nouvelles de l'Angleterre.
3. Expliquez qu'adopter une perspective historique n'est pas une question de penser à ce que les élèves auraient ressenti dans cette situation, mais plutôt ce que les gens à l'époque auraient ressenti. Un des plus grands obstacles d'une perspective historique porte le nom de « présentisme », soit la tendance d'interpréter le passé en utilisant les valeurs, les croyances et les expériences du présent. Lorsque les élèves étudient l'histoire, ils utilisent souvent une perspective moderne qui déforme le passé et ce que ceci voulait dire pour les peuples habitant à l'époque. Invitez les élèves à revenir à leurs réponses initiales portant sur les services postaux en 1858. Lesquels de leurs commentaires avaient une perspective de présentisme? Lesquels étaient sensibles à la perspective historique?
4. Dans une tentative d'adopter une perspective historique, encouragez les élèves à considérer trois stratégies :
 - *anticipez des croyances et des valeurs différentes* : Ne supposez pas



perspective historique et présentisme



ouverture d'esprit

que les attitudes, les valeurs et les croyances historiques sont identiques à celles d'aujourd'hui.

- **attendez-vous à des conditions différentes** : Soyez sensibles aux réalités de l'époque afin de comprendre ce qui semblerait inhabituel (ou très familier) de nos jours, mais habituel (ou inconnu) pour l'époque.
- **faites attention aux différentes significations** : Faites attention au fait que les paroles et les gestes n'avaient peut-être pas le même sens ou les mêmes connotations dans le passé.

5. Illustrez l'application de ces stratégies en présentant des détails supplémentaires au sujet des services postaux à l'époque :

- Bien que les services postaux entre Victoria et Londres en 1858 étaient encore mesurés en mois, ils se sont énormément améliorés par rapport à la décennie précédente. L'aller-retour de la correspondance fut réduit de presque la moitié grâce aux améliorations des moyens de transport, surtout avec l'application innovatrice de la machine à vapeur pour le transport maritime.

6. Invitez les élèves à reconsidérer les conditions historiques et les croyances et perceptions probables des colonisateurs associées aux délais de quatre à cinq mois pour recevoir une lettre (une réduction par rapport à un délai de presque un an). Demandez aux élèves, soit individuellement ou collectivement, de partager leurs réponses. Les réponses potentielles peuvent inclure :

Conditions prévalentes	<i>Il y avait une communication très limitée avec l'extérieur. Les gens n'avaient pas accès aux technologies numériques.</i>
Croyances et perceptions	<i>Les gens se sentaient peut-être ravis de recevoir une réponse si rapide (somme toute). Les gens ressentaient peut-être que la vitesse de la communication avait énormément amélioré par rapport à la décennie précédente. Les gens se sentaient peut-être moins isolés et plus proches qu'auparavant des gens en Angleterre. Au lieu de voir une lettre comme du courrier traditionnel, archaïque et lent, ils considéraient peut-être la poste comme étant une source épatante de nouvelles et comme une merveille de la technologie « moderne ».</i>

7. Invitez les élèves à partager une idée qui a changé leurs pensées initiales sur les réactions des gens dans les années 1850 concernant la vitesse des services postaux.

Séance n° 2

Fournir le contexte historique pour l'internement pendant la Première Guerre mondiale

Faire une démonstration de l'analyse

1. Informez les élèves qu'ils vont maintenant considérer les expériences des détenus dans les camps d'internement pendant la Première Guerre mondiale. Si les élèves n'ont pas complété d'autres défis d'analyse critique dans ce livre, donnez le contexte historique pour cet événement. Vous voudrez peut-être réviser ce que les élèves savent déjà et demander aux élèves par la suite de lire la fiche d'information *Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada* (feuille reproductible n° 1.3).
2. Informez les élèves qu'ils vont maintenant lire plusieurs sources primaires et secondaires en détail pour essayer de mieux comprendre les expériences des détenus. Avant de permettre aux élèves de commencer, vous voudrez peut-être faire une démonstration de la tâche en utilisant l'image *Détenus travaillant sur une route*. Demandez aux élèves de chercher des indices évidents et moins évidents sur les conditions, les croyances et les perceptions qui prévalent au sujet des camps. Tel que suggéré ci-dessous, écrivez les idées au tableau sous l'en-tête « Indices ». Assurez-vous que les détails sont pertinents à la perspective collective. Écrivez les conclusions provisoires des élèves portant sur les expériences collectives dans la deuxième colonne sous l'en-tête « Conclusions ». Si les élèves ont des doutes dans leurs conclusions, encouragez-les à qualifier leurs déclarations avec des mots comme probablement, peut-être, ou il se peut.



conditions de vie et conditions de travail dans les camps



Indices portant sur les croyances et les conditions prévalentes	Conclusions potentielles portant sur l'expérience collective de l'événement
<i>Les détenus effectuent un travail difficile. Leur langage corporel suggère que le travail était monotone et ennuyeux. Les détenus sont constamment surveillés par les gardes. Les hommes semblent être les seuls à effectuer les travaux de construction.</i>	<i>La vie dans les camps est très difficile pour les détenus. Les détenus ont peu de droits et ont perdu leur liberté. Les familles étaient divisées lorsque les hommes étaient envoyés aux camps d'internement.</i>

Réviser les critères portant sur la perspective historique

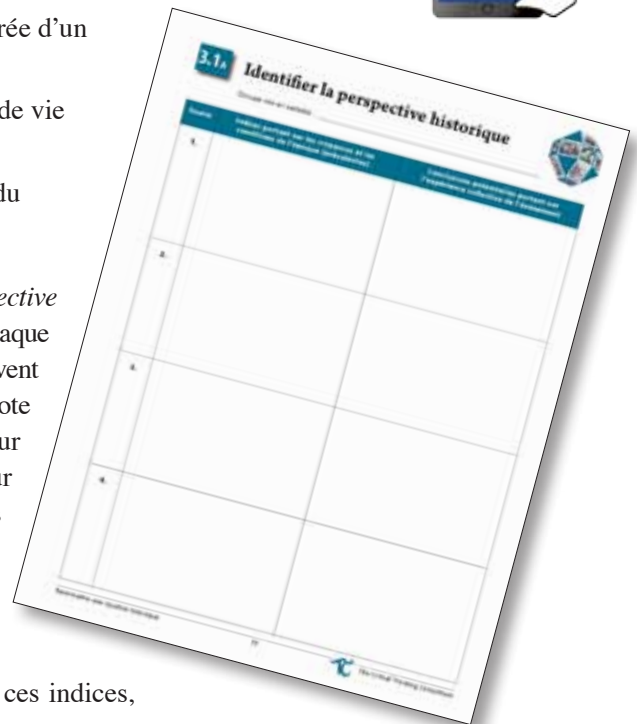
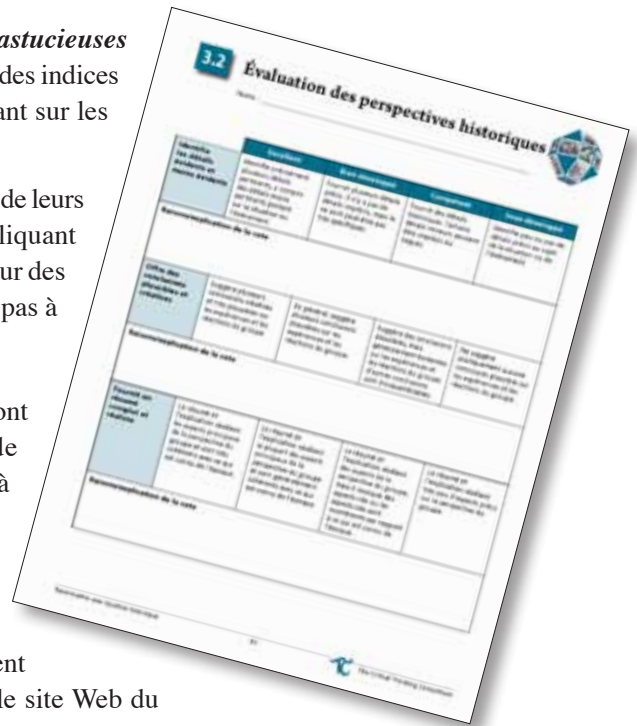
Distribuer les documents historiques

Expliquer le processus

3. Distribuez une copie de la grille d'évaluation *Évaluation des perspectives historiques* (feuille reproductible n° 3.2) et parlez des critères suivants :
 - **identifier plusieurs détails pertinents**, y compris les détails moins évidents indiquant les croyances, les conditions et les significations de l'époque;
 - **offrir des conclusions plausibles et astucieuses** qui correspondent à un ou à plusieurs des indices dans les documents historiques portant sur les expériences et les réactions;
 - **fournir un résumé complet et réaliste** de leurs conclusions, avec des raisons expliquant pourquoi leurs résultats sont fondés sur des faits historiques et ne correspondent pas à la perspective du présentisme.

4. Lorsqu'il est évident que les élèves ont compris la tâche, demandez-leur de former des groupes de trois. Donnez à chaque groupe une copie des six sources primaires et secondaires suivantes qui se trouvent dans l'ensemble de documents historiques « La vie quotidienne dans les camps d'internement de la Première Guerre mondiale » sur le site Web du Critical Thinking Consortium :
 - Source primaire n° 3 : Rapport sur les activités dans les camps d'internement
 - Source primaire n° 5 : Prisonnier sur une civière
 - Source primaire n° 7 : Rapport de plaintes
 - Source primaire n° 10 : Lettre censurée d'un détenu
 - Source secondaire n° 2 : Conditions de vie dans les camps d'internement
 - Source secondaire n° 3 : Inspection du camp de Spirit Lake

5. Distribuez des copies d'*Identifier la perspective historique* (feuille reproductible n° 3.1) à chaque élève. Expliquez aux élèves qu'ils peuvent utiliser cette feuille pour prendre en note les conditions et les croyances portant sur l'internement et tirer des conclusions sur les expériences et les réactions probables des détenus. Encouragez chaque groupe d'élèves à travailler ensemble en lisant un document ou en regardant une image à la fois, à parler des contenus et à identifier tout indice portant sur les camps. Selon ces indices,





fiche d'activité

les élèves peuvent tirer des conclusions sur ce que les gens à l'époque ressentaient probablement au sujet de l'expérience de l'internement. Demandez aux élèves de travailler individuellement et d'inscrire les idées pertinentes dans les espaces appropriés sur leur propre copie de la feuille reproductible n° 3.1. Une fois que les élèves ont inscrit les détails et les conclusions potentielles à partir de toutes les pages assignées, demandez-leur de résumer ce qu'ils ont trouvé sur l'expérience de l'internement selon la perspective de ceux qui ont dû la subir au bas de la feuille reproductible n° 3.1.

Évaluer l'analyse complétée

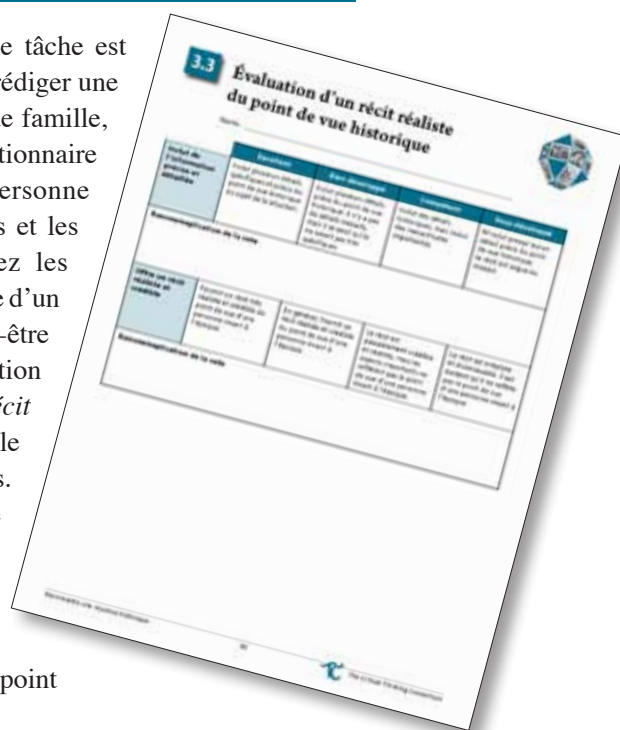
- Une fois que les élèves ont terminé leur analyse des sources assignées, évaluez les copies complétées de la feuille reproductible n° 3.1 à l'aide de la grille d'évaluation qui se trouve dans la feuille reproductible n° 3.2. Selon la rétroaction dans votre évaluation, encouragez les élèves à retrouver des détails supplémentaires au sujet de l'événement ou à réviser certaines des sources analysées précédemment.

Séance n° 3

Introduction à la lettre réaliste du point de vue historique

- Informez les élèves que leur prochaine tâche est d'adopter le rôle d'un adolescent et de rédiger une lettre historique réaliste à un membre de famille, à un rédacteur de journal, à un fonctionnaire du gouvernement ou à une autre personne historique qui explique les expériences et les réactions à l'internement. Encouragez les élèves à illustrer la perspective historique d'un jeune de l'époque. Vous voudrez peut-être partager des copies de la grille d'évaluation qui se trouve dans l'*Évaluation d'un récit réaliste du point de vue historique* (feuille reproductible n° 3.3) avec les élèves. Expliquez les deux critères pour cette activité :

- offrir des détails précis et détaillés sur cette situation;
- donner un récit réaliste et crédible du point de vue d'un jeune de l'époque.



Partager les leçons apprises

- Une fois que les élèves ont complété un brouillon de leur lettre, demandez-leur de la partager avec un autre camarade de classe. Ensuite, demandez à toute la classe de parler des difficultés lorsqu'on tâche d'adopter une perspective historique. Compte tenu de ce qu'ils viennent d'apprendre, encouragez les élèves à réviser leurs lettres avant de les remettre pour l'évaluation.

Évaluation

Évaluation de la lettre représentant l'expérience dans les camps d'internement

- Évaluez les récits des élèves portant sur l'expérience des camps d'internement représentée dans leur lettre révisée en utilisant la grille d'évaluation qui se trouve sur la feuille reproductible n° 3.3.



25 degrés sous zéro au pied de Rundle Mountain, Banff

Source : Le Whyte Museum of the Canadian Rockies, Sgt. William Buck fonds (V295/LC-35)



Quel était l'impact de l'internement sur les individus?

Défi d'analyse critique

- Tâches d'analyse**
- A. Identifiez les conséquences directes et indirectes - celles-ci peuvent être évidentes ou moins évidentes - découlant de l'internement pendant la Première Guerre mondiale.
- B. Évaluez le patrimoine des opérations d'internement sur les communautés affectées au niveau de l'impact psychologique ou émotionnel, socioculturel, économique, et politique ou juridique.

Aperçu

Dans ce défi divisé en deux parties, les élèves apprennent à identifier et à évaluer les conséquences directes et indirectes de l'internement sur les Ukrainiens et d'autres communautés au Canada. Les élèves apprennent à reconnaître une conséquence d'un événement précédent et de distinguer les conséquences découlant directement d'un événement parmi ceux qui sont de nature indirecte. Les élèves créent un schéma conceptuel sur les effets pour illustrer les conséquences directes et indirectes découlant d'un événement dans leurs vies personnelles. Par la suite, ils devront porter leur attention sur les conséquences des premières opérations nationales d'internement au Canada. À l'aide de plusieurs sources, les élèves identifient les différentes conséquences directes et indirectes de l'internement pendant la Première Guerre mondiale et classifient les conséquences dans quatre catégories : psychologique ou émotionnel, socioculturel, économique, et politique ou juridique. Finalement, les élèves évaluent la sévérité de l'impact de chaque catégorie de la conséquence.

Objectifs

Compréhension globale

Les événements historiques dramatiques, comme l'internement qui s'est effectué pendant la Première Guerre mondiale, peuvent avoir des effets prononcés et variés sur plusieurs individus qui pourraient durer des générations.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances au sujet des conséquences directes et indirectes, évidentes ou moins évidentes, découlant des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale



Critères de jugement

- Les critères pour mesurer la sévérité des conséquences incluent :
 - *Ampleur de l'impact* – À quel point l'événement a-t-il entraîné de profondes répercussions?
 - *Portée de l'impact* – Les répercussions ont-elles été largement ressenties?
 - *Durée de l'impact* – L'événement a-t-il eu des répercussions à long terme?



Outils requis

Vocabulaire propre à la pensée critique

- conséquences directes et indirectes
- sources primaires et secondaires



Stratégies de la pensée

- schéma conceptuel sur les effets
- grille d'évaluation permettant d'offrir un rapport de l'impact



Habitudes de la pensée

- pensée empathique



Ressources requises

Documents historiques

Les effets sur les Ukrainiens de leur internement pendant la Première Guerre mondiale

Supplément en ligne pour cette ressource : <https://tc2.ca/RIH>

Source primaire n° 2 : Journal du commandant au camp d'internement Castle Mountain

Source primaire n° 5 : Certificat de libération de William Doskoch

Source primaire n° 6 : Défilé de la Great War Veterans Association of Canada [la Légion royale canadienne]

Source primaire n° 7 : Lettre à la rédaction

Source primaire n° 8 : Souvenirs d'un descendant

Source primaire n° 10 : Pertes économiques de Canadiens d'origine ukrainienne pendant la Première Guerre mondiale

La vie ukrainienne après l'internement 1920-1946

Supplément en ligne pour cette ressource : <https://tc2.ca/RIH>

Source primaire n° 4 : Assimilation et préjugés

Source secondaire n° 2 : Développement économique et professionnel

Activités des élèves

Schéma conceptuel sur les effets Feuille reproductible n° 4.1

Rapport sur l'évaluation des impacts Feuille reproductible n° 4.2

Fiches d'information

Évaluation des conséquences directes et indirectes Feuille reproductible n° 4.3

Grilles d'évaluation

Évaluation des impacts Feuille reproductible n° 4.4

Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Séance n° 1

Faire la différence entre une « conséquence » et un « événement ultérieur »

Utiliser des éléments de preuve afin d'identifier les conséquences

Expliquer les conséquences directes et indirectes

1. Rappelez aux élèves qu'une conséquence est un résultat ou un effet découlant d'une action, d'un événement ou d'une condition. Expliquez que si un événement a eu lieu suite à un autre événement, cela ne veut pas dire que l'événement ultérieur est une conséquence du premier événement. Afin de qualifier en tant que conséquence, le deuxième événement doit être le résultat de - ou être causé par - l'événement précédent. Par exemple, si une adolescente quitte la maison suite à une dispute avec son petit ami et se retrouve dans un accident de voiture par la suite, il est incertain si l'accident de voiture était une conséquence de la querelle. Il faudrait déterminer si l'accident est tout simplement arrivé après la dispute, ou si la dispute a distrait ou bouleversé l'adolescente de façon à contribuer à l'accident.
2. Au moment d'identifier les conséquences d'un événement ou d'une action, il est important de fournir des preuves reliant les deux événements. Par exemple, si on dit que l'accident était une conséquence de l'adolescente bouleversée, il doit y avoir des preuves pour déterminer que cet argument est un facteur clé de l'accident tout comme pourraient l'être l'état des routes, la visibilité ou la vitesse de la voiture. Donnez une action spécifique aux élèves (par exemple, un enseignant rentre dans la salle de classe) et invitez-les à suggérer les événements possibles qui pourraient s'en suivre (par exemple, les élèves se taisent, un élève éternue, on entend un bruit provenant de l'extérieur de la salle de classe, plusieurs élèves commencent à lire leurs livres d'école). Demandez aux élèves de suggérer les types de preuves pouvant être requises pour déterminer si les événements subséquents constituent des conséquences de l'action initiale. Par exemple, il nous faut des preuves au sujet des raisons pour lesquelles les élèves ont arrêté de parler pour lier ceci à l'arrivée de l'enseignant. Existe-t-il des preuves démontrant qu'ils ont aperçu l'arrivée de l'enseignant? Est-ce qu'il y a eu des chuchotements entre les élèves qui demandaient à leurs camarades de se taire à l'arrivée de l'enseignant?
3. Expliquez le fait que certaines conséquences découlent immédiatement ou directement d'un événement, tandis que d'autres conséquences résultent d'une série d'événements. Par exemple, si on revient à l'exemple de l'accident de voiture, suggérez qu'il pourrait y avoir un cortège de conséquences provenant de la dispute menant directement à l'accident. Invitez les élèves à spéculer quant à la gamme d'événements potentiels résultant de la dispute (par exemple, le chauffeur était fâché à cause de la chicane, a appelé sa mère pour se plaindre, était distrait par la conversation au téléphone et a donc raté le virage sur la route pour ensuite heurter un arbre). Écrivez tout cela sous forme de liste dans le tableau. Invitez les élèves à faire les liens entre la dispute et l'accident subséquent. La conséquence initiale de la dispute (se mettre en colère) est la conséquence directe. Les autres événements sont les conséquences indirectes. Expliquez les termes suivants :

- *Les conséquences directes* sont les résultats immédiats d'une situation



conséquences directes et indirectes

Appliquer le concept à leurs vies personnelles

Autoévaluation du schéma conceptuel de conséquences personnelles

Introduction à la première tâche d'analyse

(par exemple, saigner est le résultat direct de se couper le doigt, avoir froid est une conséquence directe de sortir en plein air pendant l'hiver).

- *Les conséquences indirectes* font surface comme résultat d'une conséquence directe, ainsi que d'autres conséquences indirectes. Par exemple, tacher une chemise de sang est une conséquence indirecte de se couper le doigt. Si un homme est refusé à un restaurant chic à cause de sa chemise tachée de sang, ce résultat est aussi une conséquence indirecte de se couper le doigt.

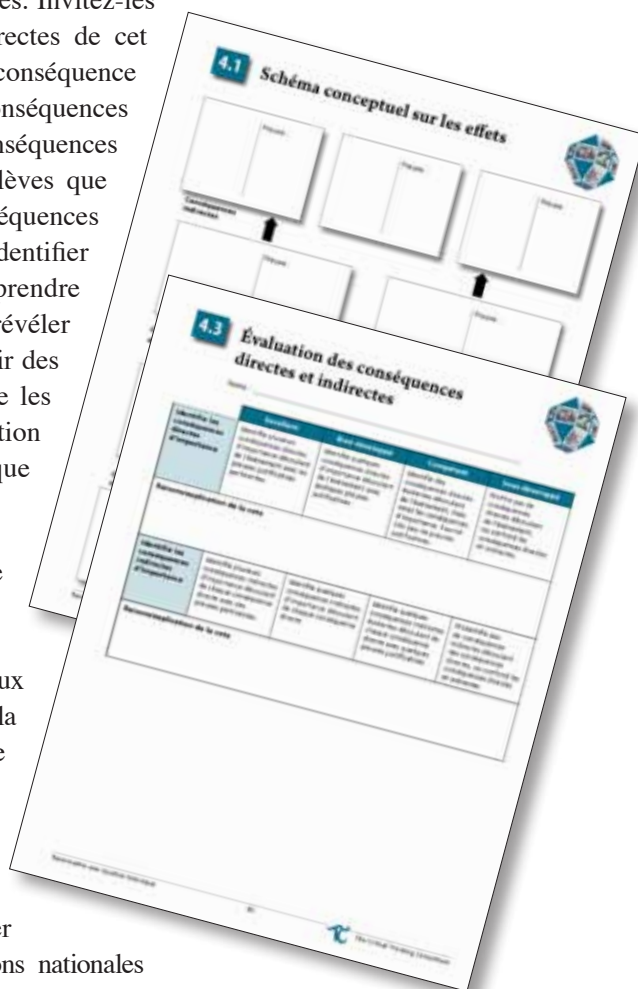
4. Invitez les élèves à choisir un événement important qui a eu lieu dans leur vie personnelle ou qui s'est récemment produit à l'école. Distribuez une copie de *Schéma conceptuel sur les effets* (feuille reproductible n° 4.1) à chaque élève ou groupe d'élèves. Invitez-les à identifier plusieurs conséquences directes de cet événement important, et pour chaque conséquence directe, de réfléchir aux différentes conséquences indirectes. Au moment d'explorer les conséquences de l'événement initial, rappelez aux élèves que les événements ont souvent des conséquences inattendues, et bien que l'on réussisse à identifier certaines conséquences, on pourrait prendre des années, voire une éternité, pour en révéler d'autres. Encouragez les élèves à fournir des preuves qui expliquent la relation entre les conséquences directes suggérées et l'action initiale et de faire le lien entre chaque conséquence indirecte suggérée.

5. Distribuez une copie de la grille d'évaluation qui se trouve sur *Évaluation des conséquences directes et indirectes* (feuille reproductible n° 4.3). Demandez aux élèves de travailler en paires pour examiner la copie complétée de la feuille reproductible n° 4.1 en tenant compte des critères décrits dans la grille. Révisez les points que les élèves ont du mal à comprendre.

6. Informez les élèves qu'ils vont explorer les conséquences des premières opérations nationales d'internement au Canada pour ceux qui étaient internés. Ils examineront les preuves historiques provenant de plusieurs sources primaires et secondaires afin de tirer des conclusions portant sur l'ampleur, la portée et la durée de l'impact de cette injustice. Distribuez une nouvelle copie de la feuille *Schéma conceptuel sur les effets* (feuille reproductible n° 4.1) à chaque élève. Invitez les élèves à travailler sur les différentes sources dans le but d'écrire les conséquences directes et indirectes sur cette feuille. Rappelez aux élèves qu'ils doivent ignorer les événements subséquents qui ont pris place suite aux opérations d'internement, mais qui ne représentent pas des conséquences de l'internement. Encouragez les élèves à reconnaître que les conséquences indirectes peuvent engendrer



schéma conceptuel sur les effets



conséquences de l'internement pendant la Première Guerre mondiale

Distribuer les documents historiques

d'autres conséquences. L'important n'est pas de cataloguer correctement toutes les conséquences, mais plutôt de comprendre qu'un événement particulier peut avoir des répercussions au fil du temps.

7. Lorsque les élèves ont clairement compris le travail à effectuer, divisez-les en groupes de quatre. Chaque groupe doit recevoir une copie des huit sources qui se trouvent parmi les documents historiques sur le site Web du Critical Thinking Consortium :



sources primaires et secondaires

Les effets sur les Ukrainiens de leur internement pendant la Première Guerre mondiale

- Source primaire n° 2 : Journal du commandant au camp d'internement Castle Mountain
- Source primaire n° 5 : Certificat de libération de William Doskoch
- Source primaire n° 6 : Défilé de la Great War Veterans Association of Canada [la Légion royale canadienne]
- Source primaire n° 7 : Lettre à la rédaction
- Source primaire n° 8 : Souvenirs d'un descendant
- Source primaire n° 10 : Pertes économiques de Canadiens d'origine ukrainienne pendant la Première Guerre mondiale



La vie des Ukrainiens au Canada suite à l'internement, 1920-1946

- Source primaire n° 4 : Assimilation et préjugés
- Source secondaire n° 2 : Développement économique et professionnel

Analyser les documents historiques

8. Procédez de telle façon à ce que chaque élève dans un groupe de quatre analyse deux des huit documents et partage toute l'information pertinente avec les autres membres dans leur groupe. Encouragez les autres élèves à prendre des notes sur les idées principales et à offrir des commentaires supplémentaires qui pourraient enrichir les discussions. Une fois que chaque groupe a fini de parler des huit documents, demandez aux élèves de travailler individuellement et d'écrire les conséquences directes et indirectes d'importance et de donner des preuves justificatives sur leur propre copie de la feuille reproductible n° 4.1.

Séance n° 2

Évaluation du schéma conceptuel sur les effets

1. Évaluez l'identification des conséquences directes et indirectes inscrites par chaque élève sur le *Schéma conceptuel sur les effets* (feuille reproductible n° 4.1) à l'aide de la grille d'évaluation intitulée *Évaluation des conséquences directes et indirectes* (feuille reproductible n° 4.4). Encouragez les élèves à ajouter des conséquences à leur schéma conceptuel en se basant sur la rétroaction reçue dans l'évaluation.
2. Expliquez aux élèves que les événements peuvent avoir différentes conséquences. Celles-ci peuvent varier selon les ramifications psychologiques ou émotionnelles, socioculturelles, économiques, et politiques ou juridiques. Donnez les définitions des catégories suivantes :



pensée empathique

Introduction aux différents types de conséquences

Considérer la sévérité des conséquences

- *Psychologique ou émotionnel* : lié à la santé mentale ou aux sentiments et aux émotions d'individus (motivation, sentiment, sensibilisation);
- *socioculturel* : lié à la qualité des interactions avec autrui et la capacité de faire partie de leurs événements quotidiens;
- *économique* : lié à leur capacité de gagner leur vie et de profiter d'une bonne qualité de vie, ainsi qu'à leurs conditions professionnelles;
- *politique ou juridique* : lié ou préoccupé par leurs droits et libertés en tant que citoyens et à leur participation ou leur influence auprès du gouvernement et du système juridique.

Invitez plusieurs élèves à partager les conséquences identifiées comme étant les plus importantes. Identifiez la catégorie pour chaque conséquence avec l'ensemble de la classe. Rappelez aux élèves que certaines conséquences peuvent avoir un effet sur plus d'une catégorie. Informez les élèves que lorsque cela se produit, ils devraient choisir la catégorie qui représente le mieux la conséquence.

3. Expliquez aux élèves que l'impact de certaines conséquences n'a pas le même impact. Les niveaux de sévérité peuvent varier d'une conséquence à l'autre. Lorsqu'on considère l'impact des conséquences, invitez les élèves de considérer trois critères :

- *ampleur de l'impact* : Quelle était l'ampleur ou la profondeur des sentiments découlant des conséquences?
- *portée de l'impact* : Quelle était l'étendue de leur impact?
- *durée de l'impact* : Pendant combien de temps les conséquences ont-elles été ressenties?

Partagez quelques exemples des conséquences identifiées par les élèves et parlez de l'ampleur, de la portée et de la durée de chacune.



Catégoriser et évaluer les conséquences

4. Distribuez une copie du *Rapport sur l'évaluation des impacts* (feuille reproductible n° 4.2). Expliquez aux élèves qu'ils vont diviser les conséquences de l'internement en quatre catégories (psychologique ou émotionnel, socioculturel, économique, politique ou juridique) pour déterminer la région où l'internement a eu le plus grand impact. Encouragez les élèves à identifier jusqu'à cinq conséquences pour chaque catégorie et de les énumérer dans la colonne de gauche sur la feuille reproductible n° 4.2. Ensuite, les élèves évalueront la sévérité générale de l'impact positif ou négatif de chaque catégorie sur une échelle d'extrêmement positif (+3) à extrêmement négatif (-3). Le cas échéant, demandez aux élèves de se référer aux documents historiques ou de conférer avec leurs camarades pour recueillir des éléments de preuve pour appuyer leur évaluation.

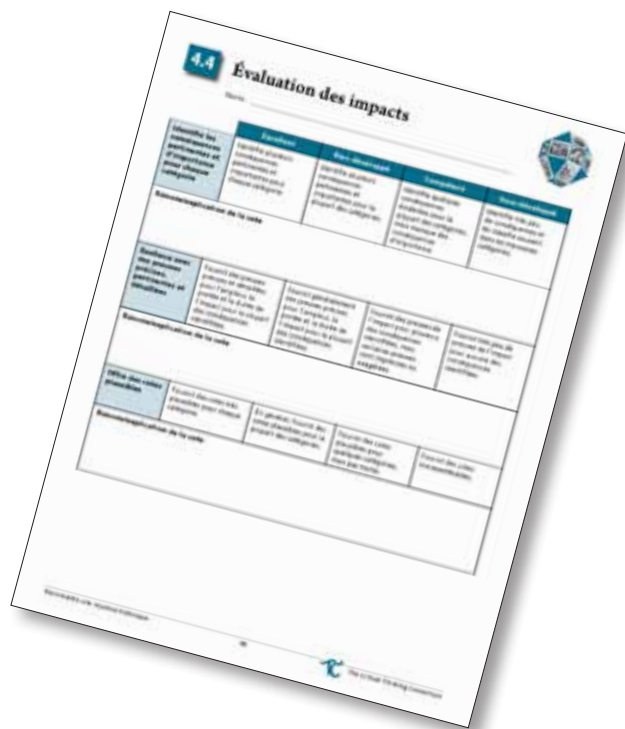
- Divisez les élèves dans des groupes de trois ou de quatre, et invitez-les à partager leurs réponses avec les autres membres de leur groupe. Demandez-leur d'indiquer quelle catégorie de conséquences était la plus sévère et de donner leur raisonnement. Invitez chaque groupe d'élèves à partager leurs réponses avec le reste de la classe.



grille d'évaluation permettant d'offrir un rapport de l'impact

Évaluation

- Évaluez les éléments de preuve de chaque élève et leur évaluation de l'impact des conséquences dans le *Rapport sur l'évaluation des impacts* (feuille reproductible n° 4.2). Utilisez la grille d'évaluation qui se trouve sur l'*Évaluation des impacts* (feuille reproductible n° 4.4).





L'intérieur du camp à Kapuskasing, 1915-1917.

Source : Sergt. William D. Buck, photographe, Le Whyte Museum of the Canadian Rockies, William D. Buck fonds (V295/PD 95).



Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Comment l'internement a-t-il changé les communautés?

Défi d'analyse critique

- Tâches d'analyse**
- A. Identifiez les similitudes et les différences entre les conditions politiques, sociales et économiques des communautés affectées par l'internement avant et après la Première Guerre mondiale.
- B. Identifiez la similitude et la différence de plus grande importance entre les périodes avant et après la guerre.

Aperçu

Dans ce défi à deux parties, les élèves font des recherches sur les continuités et les changements des conditions vécues par les Canadiens d'origine ukrainienne avant et après la Première Guerre mondiale. Les élèves commencent en repérant les similitudes et les différences aux deux points de comparaison dans leurs propres vies : à l'élémentaire et au secondaire. Après avoir parlé des critères qui peuvent être utilisés pour évaluer leur importance relative, les élèves identifient la similitude la plus importante et la différence la plus importante entre les deux périodes dans leurs vies. Les élèves travaillent en groupe dans l'analyse des sources primaires et secondaires pour obtenir des renseignements sur les conditions politiques, sociales et économiques vécues par les Canadiens d'origine ukrainienne avant et après l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Ils identifient une gamme de similitudes et de différences et identifient les plus importantes pendant les périodes avant et après la guerre.

Objectifs

Compréhension globale Les opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale ont eu un impact d'importance sur une variété de communautés affectées.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances sur les conditions de vie des Ukrainiens au Canada avant et après la Première Guerre mondiale



Critères de jugement

- critères pour juger si un changement est important (par exemple, la création d'une différence dramatique dans le fonctionnement quotidien, c'est difficile de l'inverser, a un effet sur un grand nombre de personnes, de choses ou d'événements)
- critères pour juger si une continuité est d'importance (par exemple, fait peu ou pas de différence dans ce qui pourrait arriver, implique les aspects clés des vies d'individus, a un effet sur un grand nombre de personnes, de choses ou d'événements)
- critères pour juger si les observations sont efficaces (par exemple, incluent des caractéristiques évidentes et moins évidentes; sont



Outils requis

pertinentes aux expériences du groupe en question; reflètent précisément les différentes catégories de l'expérience)

- critères pour juger si les inférences sont réfléchies (par exemple, sont plausibles; sont appuyées par des preuves; fournissent une introspection sur la situation)

Vocabulaire propre à la pensée critique

- continuité et changement

Stratégies de la pensée

Habitudes de la pensée



Ressources requises

Documents historiques

Conditions pour les premiers immigrants ukrainiens

Supplément en ligne pour cette ressource : <https://tc2.ca/RIH>

Source primaire n° 2 : Réflexions de Myron Kostaniuk

Source primaire n° 4 : L'histoire de Mary Prokop

Source primaire n° 5 : « Ça doit être complètement démoralisant »

Source primaire n° 7 : Entrevue avec Mary Romaniuk

Source secondaire n° 3 : La vie religieuse des immigrants ukrainiens

Source secondaire n° 4 : Les politiques des Canadiens d'origine ukrainienne

La vie ukrainienne après l'internement 1920-1946

Supplément en ligne pour cette ressource : <https://tc2.ca/RIH>

Source primaire n° 2 : Défilé de la Great War Veterans Association of Canada [la Légion royale canadienne]

Source primaire n° 4 : Assimilation et préjugés

Source primaire n° 6 : Né Bohunk

Source primaire n° 9 : Une lettre d'une fermière

Source secondaire n° 3 : Les Ukrainiens dans la vie politique au Canada

Activités des élèves

Identifier des similitudes
et des différences

Feuille reproductible n° 5.1

Juger les différences
et similitudes importantes

Feuille reproductible n° 5.2

Fiches d'information

Contexte des premières opérations nationales
d'internement au Canada

Feuille reproductible n° 1.3

Grilles d'évaluation

Évaluation des comparaisons
et des jugements

Feuille reproductible n° 5.3

Activités suggérées

Introduction à la continuité et au changement

Séance n° 1



continuité et changement

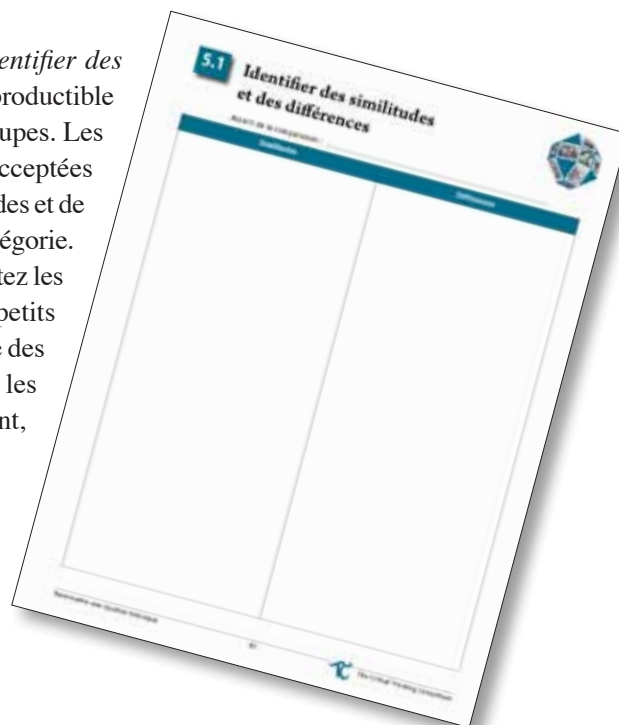
1. Présentez les concepts de continuité et de changement en indiquant que vous allez bientôt demander aux élèves de penser aux aspects de leurs vies qui sont restés identiques depuis l'école primaire et ceux qui ont changé depuis ce temps. Faites un remue-méninges avec toute la classe sur les catégories d'expériences de la vie à titre de comparaison (comme la vie à l'école, la vie à la maison, les relations). Expliquez que vous voulez que les élèves trouvent des exemples de similitudes et de différences pour chacune de ces catégories. Afin d'illustrer ce que vous exigez d'eux, suggérez plusieurs exemples inventés ou de la vie réelle provenant de votre propre vécu. Inscrivez vos réponses dans un tableau comme celui qui est illustré ci-dessous.

Comparaison de la vie à l'âge de 6 ans et à l'âge de 16 ans

Similitudes	Différences
Relations <i>Plusieurs de mes relations les plus intimes avec les mêmes groupes de personnes : mes parents, mes frères et sœurs, mes amis à l'école.</i>	<i>Ceux qui étaient mes meilleurs amis à l'époque ne sont plus mes amis les plus proches.</i>
La vie à l'école <i>Les heures normales d'école sont très semblables en ce moment par rapport à quand j'avais 6 ans. Les cours commençaient à environ 9 h et terminaient à environ 15 h.</i>	<i>Le niveau de difficulté du matériel dans les leçons a énormément changé par rapport à l'école primaire.</i>
La vie à la maison <i>La maison est toujours l'endroit où je mange la plupart de mes repas et où je passe la plupart de mon temps libre.</i>	<i>Maintenant, j'ai beaucoup plus de responsabilités par rapport à ce que je mange, mon sommeil et mes passe-temps à la maison.</i>

Explorer la continuité et le changement dans leurs propres vies

2. Demandez aux élèves de compléter *Identifier des similitudes et des différences* (feuille reproductible n° 5.1), soit individuellement ou en groupes. Les élèves doivent inscrire les catégories acceptées ensemble et énumérer le plus de similitudes et de différences que possible dans chaque catégorie. Après avoir complété cette activité, invitez les élèves à partager leurs observations en petits groupes ou avec toute la classe. À l'aide des discussions, tirez le fait que parmi tous les aspects de leurs vies, certains changent, tandis que d'autres restent immuables.



3. Invitez les élèves à considérer si toutes les similitudes et différences entre les deux périodes de temps ont la même importance. Par exemple, est-ce que déménager dans une nouvelle ville ou un nouveau pays est un changement plus important que les différentes coupes de cheveux au fil des années? Présentez les critères suivants pour déterminer si les similitudes et différences sont plus importantes par rapport aux autres.

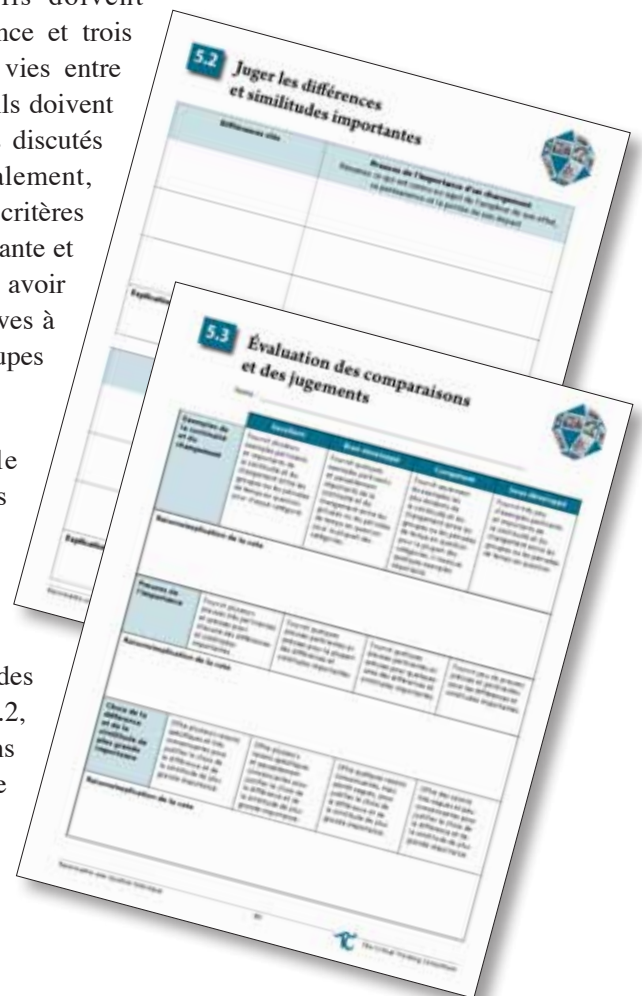
- Critères pour identifier un changement important :
 - *effet de grande importance* (cause une différence dramatique dans le fonctionnement quotidien)
 - *relativement permanent* (ne peut pas être facilement inversé)
 - *différence étalée* (a un effet sur un grand nombre de personnes, de choses ou d'événements).
- Critères pour identifier une continuité importante :
 - *constance d'importance* (a très peu ou pas de différence sur ce qui a lieu)
 - *relativement important* (implique les aspects clés de la vie des gens; ce n'est pas une similitude banale)
 - *constance répandue* (a un effet sur un grand nombre de personnes, de choses ou d'événements).



un changement important;
une continuité importante

4. Distribuez une copie de *Juger les différences et similitudes importantes* (feuille reproductible n° 5.2) à chaque élève ou à des groupes de deux. Expliquez qu'ils doivent identifier trois différences d'importance et trois similitudes d'importance dans leurs vies entre le primaire et le secondaire. Ensuite, ils doivent fournir des preuves liées aux critères discutés ci-dessus pour chaque aspect. Finalement, demandez aux élèves d'utiliser ces critères pour juger la différence la plus importante et la similitude la plus importante. Après avoir complété cette activité, invitez les élèves à partager leurs conclusions en petits groupes ou avec toute la classe.

5. Distribuez une copie de la grille d'évaluation qui se trouve dans *Évaluation des comparaisons et des jugements* (feuille reproductible n° 5.3). Demandez aux élèves de travailler en groupes de deux pour réviser les copies complétées des feuilles reproductibles n° 5.1 et n° 5.2, compte tenu des critères décrits dans la grille d'évaluation. Réviser toute problématique que les élèves n'ont pas comprise.



6. Informez les élèves qu'ils doivent maintenant considérer les changements et les constantes reliés aux conditions des Canadiens d'origine ukrainienne lorsqu'ils ont migré au Canada pour la première fois en 1891 et après avoir souffert l'expérience d'internement pendant la Première Guerre mondiale. Si les élèves n'ont pas complété d'autres défis d'analyse critique dans ce livre, fournissez le contexte historique pour cet événement. Vous voudrez peut-être réviser ce que les élèves savent déjà et demandez ensuite aux élèves de lire la fiche d'information *Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada* (feuille reproductible n° 1.3).



conditions de vie des Ukrainiens au Canada

Séance n° 2

1. Informez les élèves que leur première tâche est de chercher des indices en se servant des sources primaires et secondaires pour trouver les similitudes et les différences dans les conditions de vie des Canadiens d'origine ukrainienne entre les périodes avant et après l'internement lors de la Première Guerre mondiale. Expliquez aux élèves qu'ils doivent comparer les conditions dans trois secteurs :

- *politique* : porte sur leurs droits et libertés en tant que citoyens et la participation ou l'influence sur ceux-ci par le gouvernement et le système juridique;
- *social* : porte sur la qualité de leurs interactions avec autrui et la capacité de faire partie des événements quotidiens effectués par autrui;
- *économique* : porte sur leur capacité de gagner et de jouir d'une subsistance et des conditions de travail du passé.

2. Avant que les élèves commencent, vous voudrez peut-être modeler la tâche. Distribuez les documents suivants à chaque élève :

Conditions pour les premiers immigrants ukrainiens

- Source primaire n° 2 : Réflexions de Myron Kostaniuk

La vie ukrainienne après l'internement 1920-1946

- Source primaire n° 2 : Défilé de la Great War Veterans Association of Canada [la Légion royale canadienne]



Accent de la comparaison : **Conditions économiques**

Similitudes	Différences
<i>Lors des deux périodes, plusieurs Canadiens d'origine ukrainienne travaillaient dans des industries saisonnières, intensives, physiquement exigeantes et mal rémunérées.</i>	<i>Les opportunités de travail étaient plus variées après la Première Guerre mondiale et, bien que les emplois mal rémunérés persistaient, les salaires différaient d'une industrie à l'autre.</i>

3. Offrez un exemple pour illustrer comment certaines sources offrent de l'information explicite ou permettent des inférences évidentes au sujet des conditions du groupe. Trouvez un autre exemple où les lecteurs doivent lire entre les lignes ou doivent tirer des inférences implicites au sujet des circonstances du groupe. Avant que les élèves commencent à faire des observations et à tirer des inférences à partir des sources, parlez des critères suivants :



observations et inférences

- *les observations efficaces*
 - incluent des caractéristiques à la fois évidentes et moins évidentes;
 - sont pertinentes aux expériences du groupe en question;
 - reflètent précisément les différentes catégories d'expériences.
- *les inférences réfléchies*
 - sont plausibles;
 - sont appuyées par des preuves;
 - fournissent une introspection sur la situation.

4. Lorsqu'il est évident que les étudiants comprennent la tâche, demandez-leur de former des groupes de trois. Donnez à chaque groupe une copie des cinq sources supplémentaires portant sur la vie avant l'internement qui se trouvent dans « Conditions pour les premiers immigrants ukrainiens » et les quatre sources supplémentaires de la vie après l'internement qui se trouvent dans « La vie ukrainienne après l'internement 1920-1946 » :



Conditions pour les premiers immigrants ukrainiens

- Source primaire n° 4 : L'histoire de Mary Prokop
- Source primaire n° 5 : « Ça doit être complètement démoralisant »
- Source primaire n° 7 : Entrevue avec Mary Romaniuk
- Source secondaire n° 3 : La vie religieuse des immigrants ukrainiens
- Source secondaire n° 4 : Les politiques des Canadiens d'origine ukrainienne

La vie ukrainienne après l'internement 1920-1946

- Source primaire n° 4 : Assimilation et préjugés
- Source primaire n° 6 : Né Bohunk
- Source primaire n° 9 : Une lettre d'un agriculteur
- Source secondaire n° 3 : Les Ukrainiens dans la vie politique au Canada

5. Invitez les élèves à étudier ces sources en cherchant des preuves des similitudes et des différences sociales, politiques et économiques. Distribuez trois copies de la feuille reproductible n° 5.1 à chaque élève pour leur permettre d'inscrire l'information pour chacun de ces domaines. Encouragez chaque groupe d'étudiants à lire un document à la fois ensemble et de prendre des notes sur le contenu, tout en cherchant comment les choses ont changé ou sont restées constantes entre les deux périodes. Dirigez les élèves à inscrire individuellement les idées pertinentes dans les espaces appropriés sur leurs propres copies de la feuille reproductible n° 5.1.

Séance n° 3

1. Une fois que les élèves ont recueilli et inscrit l'information sur plusieurs copies de la feuille reproductible n° 5.1, organisez quelques élèves pour leur permettre de partager leurs résultats avec le reste de la classe. Parlez avec les élèves sur l'omniprésence de la continuité et du changement. Invitez les élèves à identifier comment certaines expériences ont changé

à certains égards et sont restées semblables dans d'autres cas.

- Expliquez aux élèves que leur prochaine tâche est de choisir la similitude de plus grande importance et la différence de plus grande importance parmi les changements et continuités constatés pendant les deux périodes de temps. Rappelez aux élèves les critères pour juger l'importance de la continuité et du changement :

- différences d'importance* : effet considérable, relativement permanent, différence répandue;
- similitudes d'importance* : constance considérable, relativement important, constance répandue

Distribuez une copie de la feuille reproductible n° 5.2 à chaque élève. Expliquez aux élèves qu'ils doivent identifier trois changements clés identifiés sur les différentes copies de la feuille reproductible n° 5.1. Ensuite, ils doivent décider du changement le plus important. Ils devraient ensuite répéter le processus pour la continuité la plus importante. Rappelez aux élèves qu'ils doivent chercher les preuves sur l'importance à partir des sources primaires et secondaires.

- Invitez les élèves à partager leurs choix entre les similitudes et les différences de plus grande importance et leurs raisons pour leurs décisions avec le reste de la classe. Incitez une discussion entre les élèves pour déterminer s'ils étaient surpris par certains des résultats.

Évaluation

- Évaluez les exemples d'identification de similitudes et de différences de chaque élève, ainsi que leur justification pour les similitudes et les différences les plus importantes à l'aide de la grille d'évaluation qui se trouve dans l'*Évaluation des comparaisons et des jugements* (feuille reproductible n° 5.3).

The image shows a worksheet titled '5.3 Évaluation des comparaisons et des jugements'. It is a grid for evaluating student work. The grid has three main sections, each with a table of criteria. The first section is 'Évaluation de la continuité et du changement', the second is 'Évaluation de la similitude et de la différence', and the third is 'Évaluation de la justification et de la pertinence'. Each table has columns for 'Aspects', 'Similitudes', 'Différences', and 'Justification'. The grid is tilted and shows some handwritten notes in the cells.



Femmes et enfants au camp d'internement à Spirit Lake, Québec.

Source : Bibliothèque et archives Canada/PA-170620.



Est-ce que le gouvernement a réagi de façon pertinente?

Défi d'analyse critique

- Tâches d'analyse**
- Évaluez les réactions officielles du gouvernement portant sur l'une des quatre injustices sanctionnées par la loi dans l'histoire du Canada.
 - Évaluez la pertinence (forces ou faiblesses) des réactions officielles du gouvernement portant sur les opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale et suggérez des améliorations potentielles.

Aperçu

Dans ce défi, les élèves considèrent la pertinence des réactions du gouvernement envers les différentes injustices sanctionnées par la loi au Canada, y compris les premières opérations nationales d'internement. Pour commencer, les élèves explorent un scénario contemporain au niveau scolaire pour apprendre quels critères peuvent être utilisés pour juger l'efficacité d'une réaction envers une injustice sanctionnée par la loi. Les élèves doivent maintenant travailler en groupes pour examiner les réactions officielles du gouvernement portant sur l'une des quatre injustices historiques au Canada (l'internement de Canadiens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale, lorsque le Canada a forcé les peuples autochtones à s'intégrer au système de pensionnats, la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise, le refus de débarquement des passagers du *Komogata Maru* au Canada). Les élèves comparent les arguments pour et contre l'efficacité de la réaction officielle envers l'incident sur lequel ils doivent se pencher et partagent leurs conclusions avec le reste de la classe. Les élèves classent les quatre réactions du gouvernement par rapport à leur pertinence. Ensuite, les élèves portent leur attention sur la réaction du gouvernement envers le traitement injuste de plusieurs communautés affectées pendant la Première Guerre mondiale. Ils classent chaque élément de la réaction du gouvernement. Les élèves communiquent leurs conclusions en expliquant les améliorations potentielles dans une lettre adressée à un fonctionnaire du gouvernement.

Objectifs

Compréhension globale Les réactions officielles du gouvernement envers les injustices historiques doivent être examinées attentivement pour déterminer leur pertinence par rapport à la réparation des dommages et les souffrances causées.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances sur plusieurs injustices historiques au Canada, ainsi que des initiatives officielles du gouvernement pour les réparer



Critères de jugement

- critères à utiliser pour identifier une réaction pertinente (par exemple, une reconnaissance de responsabilité complète et sincère, un soutien



adéquat aux victimes, l'indemnisation de préjudices, une campagne de sensibilisation du public, une considération équitable des intérêts légitimes de toutes les parties intéressées)

Vocabulaire propre à la pensée critique

Stratégies de la pensée

- tableau comparatif
- tableau d'évaluation

Habitudes de la pensée

- ouverture d'esprit



Ressources requises

Activités des élèves

Faussement accusé	Feuille reproductible n° 6.1
Jugement de la réaction officielle	Feuille reproductible n° 6.2
Comparer les différentes réactions officielles	Feuille reproductible n° 6.13
Améliorer les réactions officielles	Feuille reproductible n° 6.14

Fiches d'information

Contexte des opérations nationales d'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale	Feuille reproductible n° 6.3
Réaction aux premières opérations nationales d'internement au Canada	Feuille reproductible n° 6.4
Contexte de l'internement de Canadiens d'origine japonaise	Feuille reproductible n° 6.5
Réaction à l'internement de Canadiens d'origine japonaise	Feuille reproductible n° 6.6
Contexte de la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise	Feuille reproductible n° 6.7
Réaction à la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise	Feuille reproductible n° 6.8
Contexte de l'incident <i>Komagata Maru</i>	Feuille reproductible n° 6.9
Réaction à l'incident <i>Komagata Maru</i>	Feuille reproductible n° 6.10
Contexte des pensionnats	Feuille reproductible n° 6.11
Réaction aux pensionnats	Feuille reproductible n° 6.12

Grilles d'évaluation

Évaluation de la critique portant sur une réaction officielle	Feuille reproductible n° 6.15
Évaluation des classements et suggestions	Feuille reproductible n° 6.16

Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Séance n° 1

Présentation d'un exemple de scénario

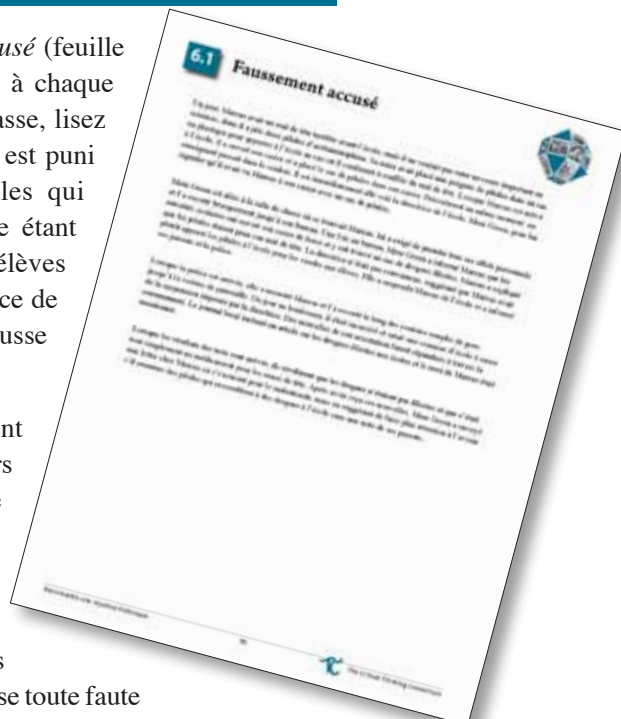
Discussion au sujet des critères pour identifier une réaction pertinente

Critique portant sur la réaction du directeur

1. Distribuez une copie de *Faussement accusé* (feuille reproductible n° 6.1) à chaque élève ou à chaque paire d'élèves. Avec l'ensemble de la classe, lisez le scénario fictif au sujet d'un jeune qui est puni pour avoir apporté à l'école des pilules qui furent identifiées incorrectement comme étant des drogues illicites. Demandez aux élèves d'exprimer leurs opinions sur la pertinence de la réaction du directeur concernant la fausse accusation.

2. Demandez aux élèves, individuellement ou en groupes, de partager les facteurs considérés lorsqu'ils ont jugé la pertinence de la réaction du directeur. Invitez les élèves à comparer les facteurs utilisés avec les critères suivants :

- *aveu sincère et complet* : reconnaît les erreurs et, lorsque cela est justifié, expose toute faute intentionnelle;
- *soutien adéquat* : inclut de l'aide adéquate ou une indemnisation pour les expériences négatives et les conséquences pour les victimes, leurs familles et leurs descendants;
- *potentiel de prévention* : la réaction aide à créer une sensibilisation au public pour éviter toute injustice à l'avenir;
- *juste considération* : la réaction respecte équitablement les intérêts légitimes de toutes les parties touchées et ne crée pas de nouvelles victimes ou n'ignore pas les anciennes victimes.

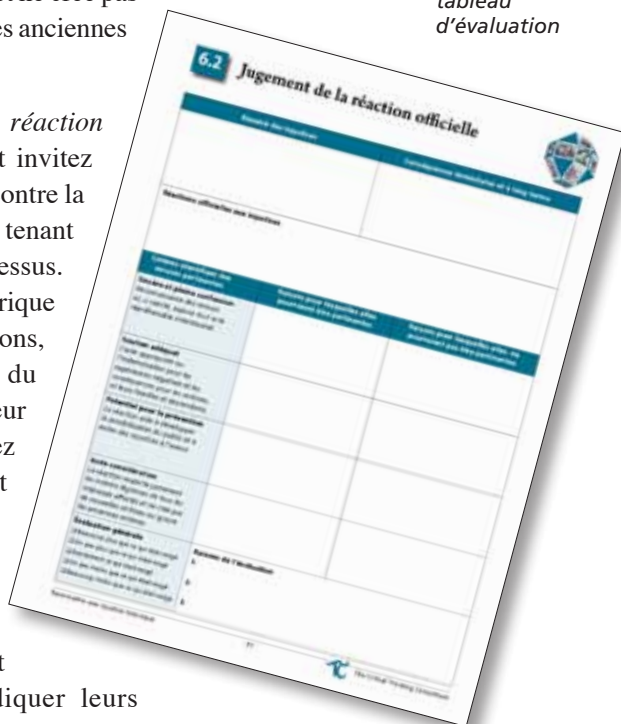


une réaction pertinente



tableau d'évaluation

3. Distribuez des copies de *Jugement de la réaction officielle* (feuille reproductible n° 6.2) et invitez les élèves à recueillir des raisons pour et contre la pertinence de la réaction du directeur en tenant compte des quatre critères présentés ci-dessus. Placez une copie sur un projecteur numérique et invitez les élèves à présenter leurs raisons, appuyées par des preuves provenant du scénario. Complétez la copie du projecteur avec toute la classe. Finalement, demandez aux élèves de travailler individuellement pour évaluer l'efficacité de la réaction du directeur sur une échelle qui commence par « beaucoup plus que ce qui était exigé » et termine par « beaucoup moins que ce qui était exigé ». Demandez aux élèves d'indiquer leurs



conclusions en levant la main. Parlez de la variété de raisons qui appuient les différentes conclusions des élèves.

- Expliquez aux élèves que dans l'histoire, on nous demande souvent de porter des jugements éthiques sur la pertinence des actions des gouvernements et des fonctionnaires. C'est un devoir qui exige beaucoup plus de travail que ce que les élèves viennent de faire en jugeant la réaction du directeur parce qu'il faut également être sensible aux différentes valeurs et connaissances de l'époque. Il serait injuste de juger les actions des gens dans le passé pour des choses qu'ils ne connaissaient pas ou qu'ils ne considéraient pas comme ayant le même niveau d'importance par rapport au présent.
- Informez les élèves qu'avant de considérer la pertinence de la réaction du gouvernement à l'internement de milliers de Canadiens de descendance européenne pendant la Première Guerre mondiale; ils examineront les réactions officielles du gouvernement portant sur quatre autres injustices historiques sanctionnées par la loi au Canada :
 - l'internement de Canadiens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale;
 - l'imposition d'une taxe d'entrée pour les immigrants d'origine chinoise;
 - le refus de débarquement des passagers du *Komagata Maru*;
 - la participation forcée des peuples autochtones dans les pensionnats.
- Donnez aux élèves encore trois copies de *Jugement de la réaction officielle* (feuille reproductible n° 6.2) pour les utiliser en examinant les réactions du gouvernement envers une des injustices historiques. Demandez aux élèves de travailler en groupe de trois et de s'informer au sujet de la nature des réactions du gouvernement en utilisant un des trois ensembles de documents suivants :

L'internement de Canadiens d'origine japonaise

- Contexte de l'internement de Canadiens d'origine japonaise (feuille reproductible n° 6.5)
- Réaction à l'internement de Canadiens d'origine japonaise (feuille reproductible n° 6.6)

La taxe d'entrée imposée sur les Chinois

- Contexte de la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise (feuille reproductible n° 6.7)
- Réaction à la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise (feuille reproductible n° 6.8)

Komagata Maru

- Contexte de l'incident *Komagata Maru* (feuille reproductible n° 6.9)
- Réaction à l'incident *Komagata Maru* (feuille reproductible n° 6.10)

Les pensionnats

- Contexte des pensionnats (feuille reproductible n° 6.11)
- Réaction aux pensionnats (feuille reproductible n° 6.12)



ouverture d'esprit



injustices historiques au Canada et les initiatives du gouvernement pour la réparation



- Encouragez les élèves à trouver, pour chacun des critères identifiés, des preuves qui appuient et contestent la pertinence de la réaction du gouvernement envers l'incident sur lequel ils doivent se pencher. Suggérez aux élèves qu'au moment de juger les réactions du gouvernement, ils devraient aller au-delà de la pertinence des excuses; ils devraient aussi considérer l'indemnisation de préjudices, les programmes pédagogiques proposés, la protection législative, des initiatives de missions d'enquête, et tout autre élément de la réaction. Demandez aux élèves d'arriver à une conclusion finale pour leur réaction à travailler, sur une échelle qui commence par « Tout à fait pertinent » et se termine par « Pas pertinent du tout », et d'identifier les trois raisons les plus convaincantes pour justifier ce jugement.

Séance n° 2

Partage des résultats préliminaires

- Invitez les élèves à partager leurs pensées initiales en ce qui a trait à la pertinence de la réaction du gouvernement qui leur a été assignée. Une fois que plusieurs élèves ont partagé leurs réponses, distribuez la feuille *Comparer les différentes réactions officielles* (feuille reproductible n° 6.13). Incitez les élèves à classer les quatre réactions du gouvernement par rapport aux critères correspondant à une réaction officielle pertinente.



tableau comparatif

Partage des conclusions

- Invitez chaque élève à partager leur classement et leur justification avec le reste de la classe. Après avoir écouté les rapports de la part de plusieurs élèves, donnez l'opportunité aux élèves de réévaluer leurs conclusions originales compte tenu des réponses présentées. Invitez les élèves qui ont été persuadés de changer leur classement d'expliquer pourquoi ils ont changé d'idée.
- Faites porter à nouveau l'attention des élèves sur l'étude sur l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Distribuez une copie de la feuille *Améliorer les réactions officielles* (feuille reproductible n° 6.14) à chaque élève et invitez-les à :
 - Réviser les documents suivants sur l'internement pendant la Première Guerre mondiale :
 - Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale (feuille reproductible n° 6.3)
 - Réaction aux premières opérations nationales d'internement au



Amélioration de la réaction officielle à l'internement pendant la Première Guerre mondiale

Canada (feuille reproductible n° 6.4)

- b. Évaluer chaque élément de la réaction envers cette injustice.
- c. Suggérer des améliorations potentielles à la réaction du gouvernement.



4. Une fois que les élèves ont eu la chance de réviser les raisons de leurs camarades et l'ensemble des évaluations, demandez-leur de rédiger une lettre adressée à un fonctionnaire du gouvernement qui :
- exprime leur appréciation et explique pourquoi la réaction du gouvernement est pertinente,
 - explique le manque de pertinence de la réaction et offre des recommandations sur les actions requises pour faire les modifications appropriées ou
 - exprime leur appréciation pour la partie de la réaction du gouvernement qui est pertinente et fait des recommandations sur les actions qui seraient encore requises pour une réconciliation complète.

Évaluation

Évaluation de la critique portant sur la réaction officielle

1. Utilisez la grille d'évaluation qui se trouve dans *Évaluation de la critique portant sur une réaction officielle* (feuille reproductible n° 6.15) afin d'évaluer la capacité des élèves de juger l'efficacité de la réaction à l'injustice, telle que reflétée dans les copies complétées par les élèves de la feuille reproductible n° 6.2 et leur lettre au fonctionnaire du gouvernement.

Évaluation de la lettre au gouvernement

2. Évaluez la capacité des élèves de classer les réactions du gouvernement portant sur l'internement pendant la Première Guerre mondiale et offrez des améliorations potentielles, tel qu'indiqué dans les copies complétées par les élèves de la feuille reproductible n° 6.14, en utilisant la grille d'évaluation, *Évaluation des classements et suggestions* (feuille reproductible n° 6.16).

6.15 Évaluation de la critique portant sur une réaction officielle

Noms : _____

Compétences pertinentes et importantes	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Raisons/explication de la cote	Identifie plusieurs conséquences pertinentes et importantes de l'injustice.	Identifie quelques conséquences pertinentes de l'injustice.	Identifie quelques conséquences pertinentes de l'injustice.	Identifie peu de conséquences pertinentes de l'injustice.

6.16 Évaluation des classements et suggestions

Noms : _____

Compétences pertinentes et importantes	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Classements raisonnables et des améliorations potentielles	Chaque classement individuel et des améliorations suggérées sont raisonnables, étant donné le sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.	La plupart des classements et des améliorations suggérées sont raisonnables, étant donné le sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.	La plupart des classements et des améliorations suggérées sont plus ou moins raisonnables, étant donné le sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.	Il a été peu de classements et des améliorations suggérées raisonnables, étant donné le sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.
Preuves justificatives pertinentes et complètes	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime de manière comparative.	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime.	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime.	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime.
Raisons/explication de la cote	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime.	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime.	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime.	Les preuves pour appuyer les classements et les améliorations sont pertinentes et complètes pour chaque crime.

Reconnaître une injustice historique 128 The Critical Thinking Consortium

Que devrions-nous tous savoir?

Défi d'analyse critique

Tâche critique	Identifiez les dix aspects clés des opérations d'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale que tous les Canadiens devraient connaître.
Aperçu	Dans ce défi, les élèves décident quelles sont les caractéristiques les plus importantes des opérations d'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale. Les élèves révisent les détails clés de l'événement. Ensuite, ils considèrent quatre aspects d'une injustice qui devraient être retenus : le déroulement (événements clés), pourquoi l'injustice a eu lieu (causes), quel était le résultat (conséquences) et ce que nous pouvons apprendre de l'événement (leçons apprises). Les élèves recueillent l'information apprise d'un des quatre aspects de l'événement. Les groupes représentant chacun des aspects partagent leurs résultats entre eux et, par la suite, avec toute la classe. Les élèves doivent décider individuellement parmi les dix idées clés couvrant les quatre aspects de l'injustice que tous les Canadiens ne devraient pas oublier.

Objectifs

Compréhension globale	Toutes les injustices historiques sont des phénomènes complexes et multidimensionnels. Il est important de ne pas oublier les aspects clés des injustices et d'honorer le souvenir de ceux qui ont souffert des injustices du passé afin de réduire la probabilité que des injustices semblables aient lieu à nouveau.
------------------------------	--

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissance des causes, des événements, des conséquences et des leçons apprises au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale



Critères de jugement

- critères utilisés pour sélectionner l'information essentielle (par exemple, si c'est une caractéristique importante de l'événement, c'est significatif pour ceux qui ont vécu l'événement; choisir une telle caractéristique permet ainsi d'éviter que l'histoire ne se répète)



Vocabulaire propre à la pensée critique



Stratégies de la pensée

- tableau de données



Habitudes de la pensée



Ressources requises

Activités des élèves

Rassemblement d'idées

Feuille reproductible n° 7.1

Choix des caractéristiques clés
de l'événement

Feuille reproductible n° 7.2

Fiches d'information

Contexte des premières opérations
nationales d'internement au Canada

Feuille reproductible n° 1.3

Grilles d'évaluation

Évaluation des choix des aspects clés

Feuille reproductible n° 7.3

Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Séance n° 1

Introduction à la tâche

1. Invitez les élèves à suggérer quelles sont les perspectives ou éléments d'information les plus importants ou significatifs qu'ils ont appris à propos de l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Si les élèves étaient dans une position d'autorité pour décider de ce que tous les Canadiens devraient savoir au sujet de cet événement, quelles caractéristiques incluraient-ils? Inscrivez leurs idées au tableau.

Introduction des aspects clés d'une injustice

2. Demandez aux élèves de considérer les catégories ou les types d'information les plus importants à retenir de l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Invitez les élèves à suggérer des catégories et à regrouper les idées explorées antérieurement selon quatre thèmes clés :

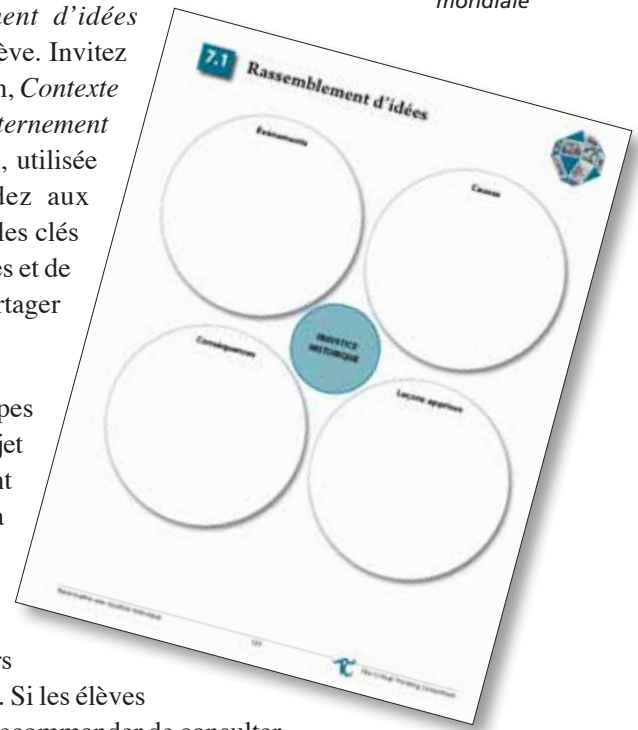
- Le déroulement (événements clés)
- Pourquoi l'injustice a eu lieu (causes)?
- Quel était le résultat (conséquences)?
- Ce que nous pouvons apprendre de l'événement (leçons apprises)?



connaissance des causes, des événements, des conséquences et des leçons apprises au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale

Identifier des exemples de chaque aspect

3. Distribuez une copie de *Rassemblement d'idées* (feuille reproductible n° 7.1) à chaque élève. Invitez les élèves à revisiter la fiche d'information, *Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada* (feuille reproductible n° 1.3), utilisée pour les leçons antérieures. Demandez aux élèves d'identifier au moins deux exemples clés d'événements, de causes, de conséquences et de leçons apprises. Invitez les élèves à partager leurs résultats avec le reste de la classe.



Recueil de suggestions à considérer

4. Demandez aux élèves travaillant en groupes de deux de recueillir de l'information au sujet d'un des quatre aspects de l'internement pendant la Première Guerre mondiale à partir du travail complété dans les leçons 1 à 6. Assurez-vous que quelques paires d'élèves adressent chacun des aspects. Demandez aux élèves d'enregistrer leurs résultats sur la feuille reproductible n° 7.1. Si les élèves veulent plus de détails, vous pouvez leur recommander de consulter les sources qui se trouvent dans la bibliographie.

Introduction des critères de sélection

5. Lorsque les élèves auront recueilli l'information au sujet des quatre aspects, invitez-les à partager leurs résultats et à s'entendre sur les dix idées clés qui incluent les quatre aspects. Suggérez que les élèves considèrent les critères suivants au moment de décider de leurs choix principaux :



critères utilisés pour choisir l'information essentielle

Partager les décisions à l'intérieur du groupe d'affinité

Partager les décisions avec toute la classe

Identifier les caractéristiques clés à ne pas oublier

Évaluation de la sélection des aspects clés

- Caractéristique importante de l'événement (ce n'est pas un détail mineur)
- Important pour ceux qui ont vécu l'événement
- Permettrait de s'assurer que l'histoire ne se répètera pas

6. Faites en sorte que toutes les paires d'élèves travaillant sur le même aspect se réunissent à une grande table. (Créez deux groupes si le nombre d'élèves un des aspects est trop grand). Demandez aux élèves de délimiter des espaces pour chaque paire sur les côtés d'une grande feuille de papier en laissant un bloc commun au milieu de la feuille. Les élèves commencent en inscrivant leurs propres idées dans l'espace directement devant eux. À tour de rôle, chaque paire d'élèves partage ce qu'elle a pris en note. Ensuite, les élèves parlent des idées qui satisfont les critères établis ci-dessus. Après être parvenus à un consensus, les élèves peuvent inscrire les idées clés au centre de la feuille de papier.

7. Faites en sorte que chaque groupe inscrive toutes leurs conclusions au tableau sous forme de notes. Demandez aux porte-paroles de chaque groupe d'expliquer chaque point et d'offrir des raisons pour leurs choix avec le reste de la classe.

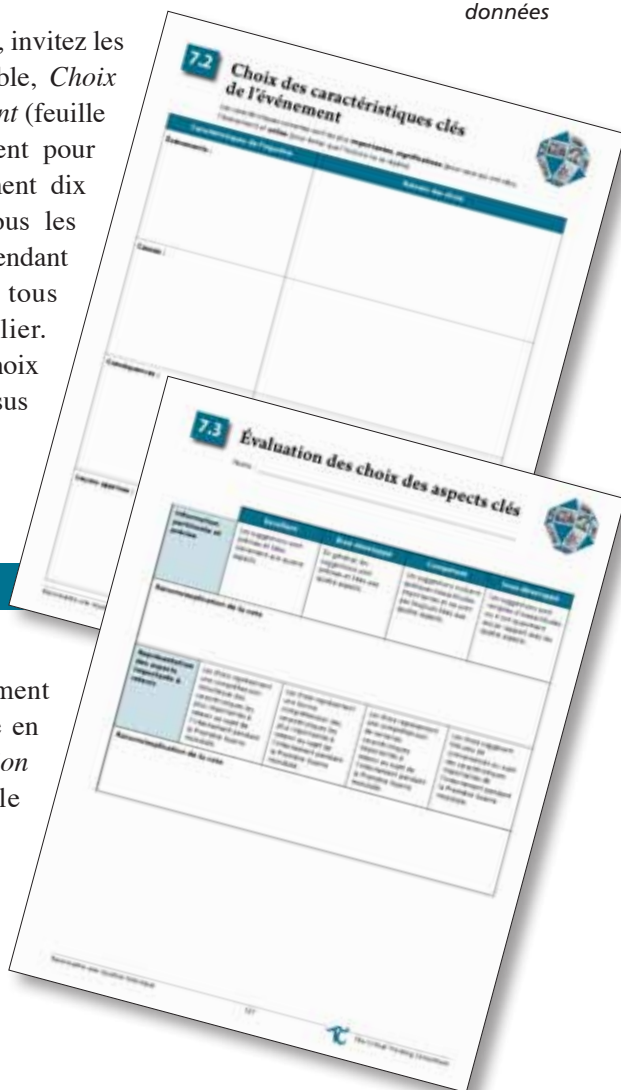
8. Après avoir complété les présentations, invitez les élèves à utiliser la feuille reproductible, *Choix des caractéristiques clés de l'événement* (feuille reproductible n° 7.2), individuellement pour inscrire et expliquer approximativement dix caractéristiques clés qui couvrent tous les aspects collectifs de l'internement pendant la Première Guerre mondiale que tous les Canadiens ne doivent pas oublier. Encouragez les élèves à justifier leurs choix selon les trois critères discutés ci-dessus (importants, significatifs et utiles).



tableau de données

Évaluation

1. Évaluez la compréhension des élèves sur les quatre aspects de l'internement pendant la Première Guerre mondiale en utilisant la grille d'évaluation, *Évaluation des choix des aspects clés* (feuille reproductible n° 7.3).



Cela peut-il se reproduire?

Défi d'analyse critique

- Tâches d'analyse**
- A. Si la *Charte canadienne des droits et libertés* avait été en vigueur à l'époque, quelles actions prises par le gouvernement lors des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale auraient été anticonstitutionnelles?
- B. Quelles restrictions ou protections supplémentaires seraient requises aujourd'hui avant qu'un gouvernement puisse agir de façon semblable pendant une guerre, une crise ou une urgence nationale?

Aperçu

Dans ce défi à deux parties, les élèves déterminent comment les opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale auraient pu se dérouler différemment si la *Charte des droits et libertés* avait été en vigueur à l'époque et si tel scénario pouvait se reproduire. Les élèves considèrent quelles actions prises par le gouvernement auraient violé la *Charte*, si elle avait été en vigueur à l'époque. Les élèves appliquent les conditions de « limites raisonnables » en vertu de l'article 1 de la *Charte* pour déterminer la constitutionnalité de chaque action du gouvernement. Les élèves considèrent le contexte de l'époque et la *Loi sur les mesures de guerre*. Dans la deuxième partie du défi, les élèves tournent leur attention vers les restrictions ou les protections supplémentaires qu'un gouvernement actuel devrait fournir avant d'invoquer une loi semblable à la *Loi sur les mesures de guerre*. Finalement, les élèves décident si une situation semblable pourrait se reproduire, si l'on considère le contexte contemporain et la législation actuelle.

Objectifs

Compréhension globale

La *Charte des droits et libertés* a fondamentalement changé la façon dont les gouvernements peuvent exercer leur pouvoir pendant les temps de crise; cependant, les limites raisonnables sur ces protections donnent aux gouvernements l'autorité de limiter les droits des Canadiens dans des temps de crise, de guerre ou d'urgence nationale, pourvu que certaines conditions soient satisfaites.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances sur le contexte de l'internement pendant la Première Guerre mondiale
- connaissances sur la *Charte des droits et libertés* et les dispositions sur les limites raisonnables
- connaissances sur les actions prises par le gouvernement pendant l'internement

Critères de jugement

- critères pour déterminer si une action prise par le gouvernement est



une limite raisonnable des droits en vertu de la *Charte* (par exemple, l'action est prescrite par la loi, a des objectifs clairement justifiés et utilise les moyens les moins intrusifs)

Vocabulaire propre à la pensée critique



Stratégies de la pensée

- tableau de données



Habitudes de la pensée



Ressources requises

Activités des élèves

- | | |
|--|------------------------------|
| Juger la constitutionnalité des actions du gouvernement | Feuille reproductible n° 8.1 |
| Déterminer des protections en vertu de la <i>Charte des droits et libertés</i> | Feuille reproductible n° 8.2 |
| Restreindre les actions du gouvernement | Feuille reproductible n° 8.3 |

Fiches d'information

- | | |
|---|------------------------------|
| Contexte des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale | Feuille reproductible n° 8.4 |
| Aperçu de la <i>Loi sur les mesures de guerre</i> | Feuille reproductible n° 8.5 |
| <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> | Feuille reproductible n° 8.6 |
| Limites raisonnables sur les droits de la <i>Charte</i> | Feuille reproductible n° 8.7 |
| Changements à la <i>Loi sur les mesures de guerre</i> | Feuille reproductible n° 8.8 |

Grilles d'évaluation

- | | |
|---|------------------------------|
| Évaluation des conclusions portant sur la <i>Charte</i> | Feuille reproductible n° 8.9 |
|---|------------------------------|

Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Séance n° 1

Révision de la continuité et des changements et introduction à la tâche d'analyse

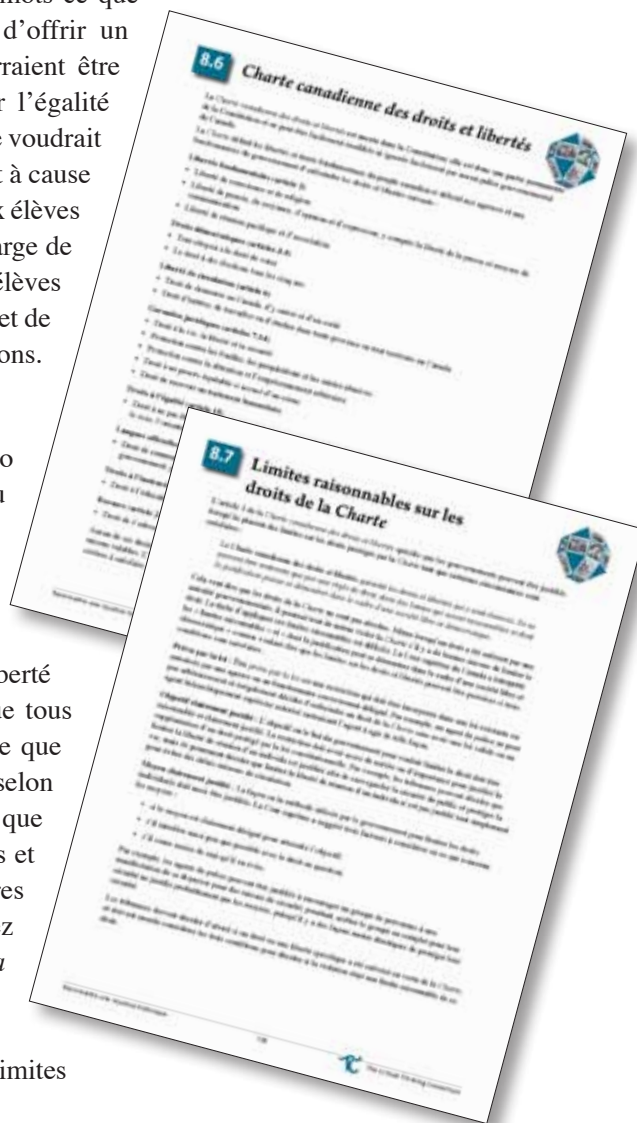
Introduction à la *Charte des droits et libertés*

Introduction de la clause « limites raisonnables »

1. Expliquez aux élèves que le Canada et ses lois ont changé depuis la Première Guerre mondiale. Invitez les élèves à partager des exemples de changements importants de la société et du gouvernement canadiens. Rappelez aux élèves que la continuité dans l'histoire est toujours présente. Demandez aux élèves de partager les constantes entre la Première Guerre mondiale et aujourd'hui. Demandez aux élèves de considérer s'ils pensent qu'une action telle qu'un internement pourrait se reproduire au Canada, étant donné les changements subis. Expliquez aux élèves que dans ce défi d'analyse critique, ils vont approfondir sur cette possibilité.
2. Expliquez aux élèves qu'en 1982, le Canada a adopté une nouvelle constitution qui incluait une nouvelle loi connue sous le nom de *Charte des droits et libertés*. Distribuez la feuille reproductible n° 8.6 intitulée « Charte canadienne des droits et libertés » et invitez les élèves à lire les différents droits et libertés ancrés dans la constitution. Demandez aux élèves de travailler en groupes de deux et d'indiquer dans leurs propres mots ce que chaque droit ou liberté protègent et d'offrir un exemple des types d'actions qui pourraient être protégées (par exemple, les droits sur l'égalité peuvent protéger un individu à qui on ne voudrait pas offrir des services du gouvernement à cause d'un handicap physique). Demandez aux élèves d'enregistrer leurs exemples dans la marge de la fiche d'information. Demandez aux élèves volontaires de partager leur explication et de donner un exemple d'une des dispositions. Corrigez tout malentendu évident.
3. Invitez les élèves à considérer un scénario où le gouvernement devrait limiter ou restreindre certains droits. Par exemple, demandez aux élèves de considérer si certains droits sont plus importants que d'autres, comme le droit à la vie et à la sécurité par rapport à la liberté d'expression. Expliquez aux élèves que tous les droits et libertés sont assujettis à ce que l'on appelle des limites raisonnables selon l'article 1 de la *Charte*. Ceci veut dire que les droits et libertés ne sont pas absolus et peuvent être restreints si certains critères ou conditions sont respectés. Distribuez *Limites raisonnables aux droits de la Charte* (feuille reproductible n° 8.7). Invitez les élèves à considérer les trois conditions utilisées pour déterminer les limites



connaissances sur la *Charte des droits et libertés* et la *disposition sur les limites raisonnables*



raisonnables des droits de la *Charte* :

- *prescrite par la loi* : une limite doit être ancrée dans une loi existante ou autorisée par l'agence ou le représentant correctement délégué;
- *objectif justifié* : la limite doit avoir assez de mérite ou d'importance pour justifier l'enchevêtrement d'un droit protégé par la constitution;
- *moyen justifié* : la façon dont la limite est imposée doit être conçue soigneusement pour atteindre l'objectif, interférer le moins possible et causer le moins de mal possible.



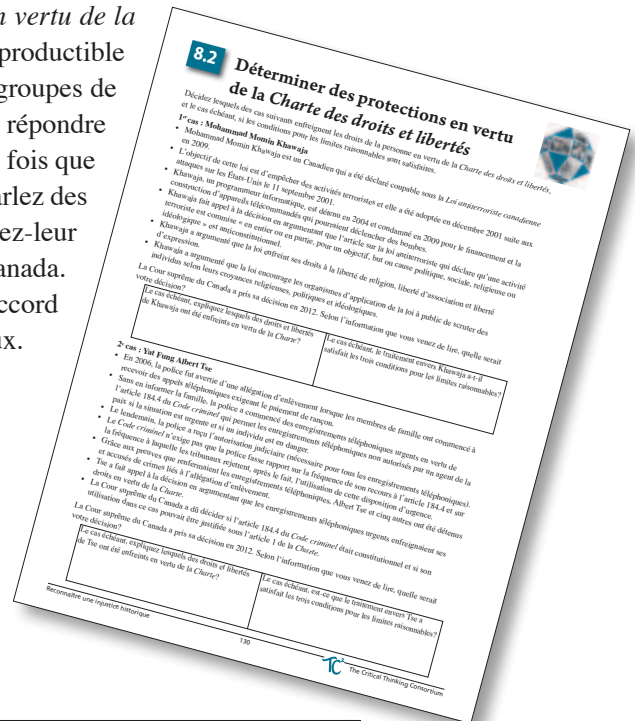
critères pour une limite raisonnable des droits en vertu de la *Charte*



connaissances sur la *Charte* des droits et libertés et disposition sur les limites raisonnables

Pratiquer à déterminer les protections dans la *Charte*

4. Distribuez *Déterminer des protections en vertu de la Charte des droits et libertés* (feuille reproductible n° 8.2). Invitez les élèves à travailler en groupes de deux pour lire les deux cas modèles et répondre aux deux questions pour chaque cas. Une fois que les élèves ont complété leurs réponses, parlez des cas avec l'ensemble de la classe et donnez-leur les jugements de la Cour suprême du Canada. Invitez les élèves à décider s'ils sont d'accord ou en désaccord avec les jugements finaux.



R. contre Khawaja	Dans une décision unanime en 2012, la Cour suprême du Canada a jugé que l'objectif de la <i>Loi antiterroriste</i> n'empiète pas la liberté d'expression, de religion ou d'association, ce qui rend en fait l'arrestation de M. Khawaja constitutionnelle. La cour déclara : « Bien que les activités ciblées par la section sur le terrorisme du <i>Code criminel</i> sont dans un certain sens des activités d'expression, la plupart du comportement décrit par les dispositions concernent des actes ou menaces de violence. » La cour a maintenu la peine imposée sur M. Khawaja.
R. contre Tse	Dans une décision unanime en 2013, la Cour suprême du Canada a jugé que les dispositions d'écoute téléphonique en cas d'urgences qui se trouvent dans l'article 184.4 du <i>Code criminel</i> n'étaient pas constitutionnelles en vertu des droits de la <i>Charte</i> d'être libres de recherches abusives (article 8). Elles ne pourraient pas être justifiées non plus selon la clause des limites raisonnables (article 1), car il n'y a pas d'imputabilité pour l'utilisation des dispositifs d'écoute téléphonique. La cour a jugé que si les protections appropriées étaient mises en place, l'écoute téléphonique non autorisée en cas d'urgence serait acceptable en vertu de la <i>Charte</i> .

Séance n° 2

Fournir le contexte historique

1. Informez les élèves qu'ils vont maintenant considérer les actions du gouvernement fédéral pendant la Première Guerre mondiale par rapport à la *Charte des droits et libertés*. Si les élèves connaissent déjà le contexte historique, vous pouvez sauter cette étape. Vous voudrez peut-être examiner ce que les élèves connaissent déjà à ce sujet et leur assigner la lecture suivante par la suite : *Contexte des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale* (feuille reproductible n° 8.4).



connaissances sur le contexte de l'internement pendant la Première Guerre mondiale

Introduction à la *Loi sur les mesures de guerre*

2. Expliquez aux élèves que la loi adoptée pour permettre l'internement pendant la Première Guerre mondiale s'appelait la *Loi sur les mesures de guerre*. Si les élèves ont complété les défis précédents, ils ont peut-être des connaissances au sujet de cette législation. Expliquez aux élèves que cette loi a été mise en application deux autres fois dans l'histoire du Canada. Distribuez la feuille *Aperçu de la Loi sur les mesures de guerre* (feuille reproductible n° 8.5) aux élèves. Informez les élèves que comprendre la loi, ses dispositions et son emploi aidera à compléter ce défi. Invitez les élèves à identifier des exemples d'actions prises par le gouvernement pendant les opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale qui pourraient avoir violé les droits et libertés des détenus. Encouragez les élèves à partager leur liste d'actions avec le reste de la classe.



connaissances sur les actions prises par le gouvernement fédéral pendant l'internement

8.4 Contexte des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale

Première Guerre mondiale

- Lorsque l'Empire britannique, avec la Russie et la France, a déclaré la guerre contre l'Allemagne, l'Empire austro-hongrois et l'Empire ottoman en 1914, le Canada était automatiquement en guerre.
- Le 22 août 1914, le gouvernement du Canada, dirigé par le premier ministre Robert Borden, a adopté la *Loi sur les mesures de guerre* pour donner certains pouvoirs au gouvernement pendant les périodes de guerre.
- La *Loi sur les mesures de guerre* a été mise en vigueur le 22 août 1914, jour après le début de la Première Guerre mondiale.
- La Première Guerre mondiale s'est finalement conclue avec la signature du traité de paix final en 1920, cela a officiellement mis fin aux opérations d'internement.

Étrangers ennemis

Le gouvernement du Canada était très préoccupé par les centaines de milliers d'immigrants habitant au Canada qui étaient des citoyens de nations ennemies comme l'Autriche-Hongrie, l'Allemagne, la Bulgarie et l'Empire ottoman.

- Le gouvernement du Canada a émis un décret pour l'inscription, et dans certains cas, l'expatriement d'étrangers de « nationalité ennemie ».
- Il y a eu environ 120 000 personnes au Canada qui ont été désignées des « étrangers ennemis » (citoyens d'un pays en guerre avec le Canada ou qui ont été désignés des « étrangers ennemis » (citoyens de pays neutres avec le Canada dans lequel il ou elle habite)).
- De 4 août 1914 au 24 février 1920, 89 000 individus ont été forcés à se présenter régulièrement aux agents de registre afin de se faire inscrire, 89 000 individus ont été forcés à se présenter régulièrement aux agents des Libanais, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, plusieurs personnes de l'Empire ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques et des Ukrainiens.

Opérations

- Au début de la guerre, le Canada a été déclaré neutre.
- Pendant les opérations de guerre, le Canada a été déclaré belligérant.
- Batailles de la guerre ont été déclarées.

8.5 Aperçu de la Loi sur les mesures de guerre

La *Loi sur les mesures de guerre* était une loi fédérale donnant au gouvernement du Canada des pouvoirs extraordinaires pendant les temps de « situations réelles ou apparentes de l'état de guerre, d'une invasion ou d'une insurrection ». Le projet de loi fut adopté le 22 août 1914, jour après le début de la Première Guerre mondiale. La *Loi sur les mesures de guerre* a été amendée au Cabinet le pouvoir d'adopter des lois et des règlements.

Les pouvoirs exercés au Cabinet incluaient la capacité d'adopter des lois et des règlements et d'adopter des mesures pour la sécurité, la défense, le paix et le bien-être. Plus spécifiquement, cette loi donnait au gouvernement l'autorisation de faire ce qui suit :

- a) censure, contrôle et prévention rigoureuse de publications, écrits, cartes, plans, photos, communications et systèmes de communication;
- b) arrestation, détention, exclusion et déportation;
- c) contrôle des ports, havres et eaux territoriales au Canada et le mouvement de bateaux;
- d) transport interne, aérien ou maritime et le contrôle du transport de personnes et d'objets;
- e) censure, expatriation, réquisition, production et fabrication;
- f) réquisition sans permission et se déharrasser de possessions.

La *Loi sur les mesures de guerre* fut invoquée trois fois pendant le 20^e siècle au Canada.

Première Guerre mondiale, 1914-1920

- La *Loi* fut utilisée pour la première fois pendant la Première Guerre mondiale, jusqu'à sa fin officielle en 1920.
- Elle fut utilisée principalement pour arrêter et détenir les Canadiens d'origine austro-hongroise, allemande et slave considérés comme étant des « étrangers ennemis ».
- Un « étranger ennemi » était défini comme une personne habitant au Canada et descendant d'un pays ou d'un empire qui était en guerre avec le Canada. Dans le cas de la Première Guerre mondiale, ces pays ou empires incluaient l'Autriche et les pays de l'Empire austro-hongrois.

Deuxième Guerre mondiale, 1939-1945

- Pendant la Deuxième Guerre mondiale, le Canada a invoqué la *Loi* à nouveau à cause des menaces perçues des différents groupes d'étrangers ennemis.
- Cette *Loi* était utilisée pour l'arrestation, l'internement, la déportation et la saisie de propriétés de Canadiens japonais, italiens et allemands.

La crise d'octobre, 1970

- La *Loi* fut utilisée la seule fois où la *Loi sur les mesures de guerre* a été invoquée pendant un temps de crise.
- La *Loi* fut invoquée par le gouvernement libéral de Pierre Trudeau pour répondre à deux événements : la crise d'octobre et la rébellion de Québec (OQ). La *Loi* fut utilisée pour arrêter et détenir plus de 450 personnes au Québec parce que le gouvernement jugeait qu'elles faisaient partie d'une « insurrection armée ».

Lequel la *Loi sur les mesures de guerre* fut adoptée en 1988 fut adoptée par le Parlement. La *Loi sur les mesures de guerre* fut adoptée. Cette nouvelle *Loi* introduit des changements qui forcent le Cabinet à chercher l'approbation du Parlement et qui demanderaient à toute loi adoptée d'être assujettie à la Charte canadienne des droits et libertés.

Juger la constitutionnalité des actions prises par le gouvernement



3. Distribuez *Juger la constitutionnalité des actions du gouvernement* (feuille reproductible n° 8.1) à chaque paire d'élèves. Demandez aux élèves de lire la liste d'actions dans la colonne de gauche et de la comparer avec leur liste de violations potentielles de la *Charte*.

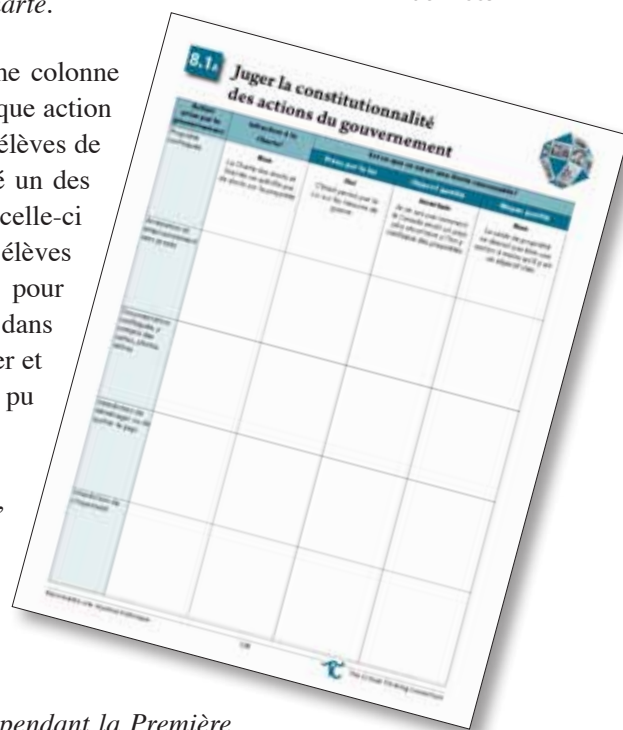
4. Attirez l'attention des élèves à la deuxième colonne de la feuille reproductible n° 8.1. Pour chaque action prise par le gouvernement, demandez aux élèves de décider d'abord si cette action aurait violé un des droits et libertés en vertu de la *Charte* si celle-ci était en vigueur à l'époque. Encouragez les élèves à consulter la feuille reproductible n° 8.6 pour obtenir une liste des droits qui se trouvent dans la *Charte*. Demandez aux élèves d'identifier et d'expliquer quel droit de la *Charte* aurait pu être violé.

5. Pour chaque action prise par le gouvernement, demandez aux élèves de considérer si c'était une limite raisonnable du droit. Rappelez aux élèves de se référer aux fiches d'information suivantes au moment de compléter l'activité :

- *Contexte des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale* (feuille reproductible n° 8.4)
- *Aperçu de la Loi sur les mesures de guerre* (feuille reproductible n° 8.5)
- *Charte canadienne des droits et libertés* (feuille reproductible n° 8.6)
- *Limites raisonnables sur les droits de la Charte* (feuille reproductible n° 8.7)

Informez les élèves qu'ils doivent considérer le contexte historique de la *Loi sur les mesures de guerre*, ainsi que les trois conditions pour les limites raisonnables pour arriver à leur décision.

6. Invitez les élèves à partager leurs décisions pour chaque action prise par le gouvernement avec le reste de la classe. Donnez l'opportunité aux élèves de réviser leurs décisions une fois que les élèves ont fini leur rapport à la classe.



Évaluer les limites raisonnables

Partager les conclusions

Séance n° 3

Introduction aux changements à la *Loi sur les mesures de guerre*

Introduction à la deuxième tâche d'analyse

Déterminer les révisions nécessaires

- Expliquez aux élèves que le gouvernement du Canada a adopté plusieurs nouvelles lois depuis 1970 qui ont changé la façon dont il agit pendant des périodes de guerre, de crise ou d'urgence nationale. Informez les élèves que les changements importants se trouvent dans la *Loi de 1988 sur les mesures d'urgence*, la *Loi antiterroriste de 2001*, et la *Loi de 2013 sur la lutte contre le terrorisme*. Distribuez la feuille *Changements à la Loi sur les mesures de guerre* (feuille reproductible n° 8.8) aux élèves. Encouragez les élèves à identifier des changements qui feraient en sorte que les actions respectent la *Charte*.
- Informez les élèves qu'ils vont examiner les changements à faire aux actions prises par le gouvernement afin de les rendre constitutionnelles. Expliquez aux élèves qu'ils peuvent faire trois types de changements pour chaque action prise par le gouvernement pour veiller à ce qu'il ne viole pas la *Charte* :
 - ajouter des protections pour certains groupes ou individus (par exemple, ne peut pas tout simplement arrêter les gens à cause d'un faible soupçon de risque);
 - éliminer une disposition existante (par exemple, incapable de saisir leur propriété);
 - limiter l'utilisation pour certaines circonstances (par exemple, peut seulement être utilisé lorsque le danger à la société n'est pas simplement possible, mais très probable).
- Demandez aux élèves de considérer l'exemple du traitement de détenus dans les camps. Demandez aux élèves ce qu'ils devraient réviser afin de s'assurer que les droits des détenus auraient été respectés en vertu de la *Charte* lorsqu'ils étaient incarcérés. Des exemples pourraient inclure de la nourriture convenable, des vêtements, l'accès à la communication, l'accès à un avocat, l'attente d'un procès et la disposition de protéger leur bien-être de la violence et des conditions inhumaines.
- Distribuez *Restreindre les actions du gouvernement* (feuille reproductible n° 8.3). Invitez les élèves à travailler en paires pour offrir des révisions de chaque action prise par le gouvernement pendant les opérations d'internement. Demandez aux élèves de considérer les fiches d'information suivantes lors de leurs révisions :

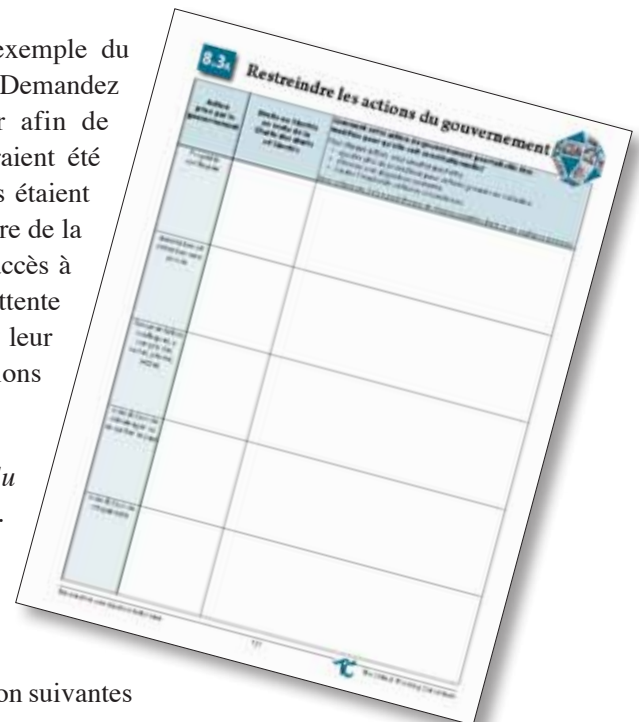
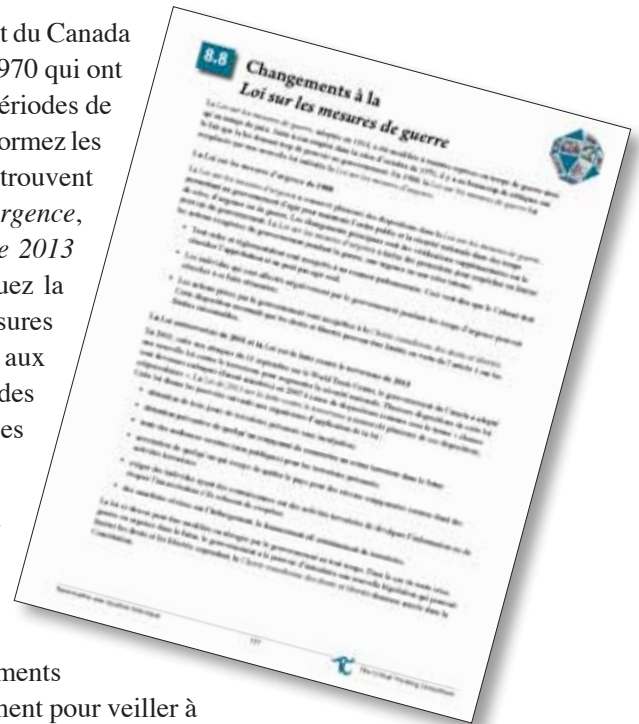




tableau de données

- Charte canadienne des droits et libertés (feuille reproductible n° 8.6)
- *Limites raisonnables sur les droits de la Charte* (feuille reproductible n° 8.7)
- *Changements à la Loi sur les mesures de guerre* (feuille reproductible n° 8.8)

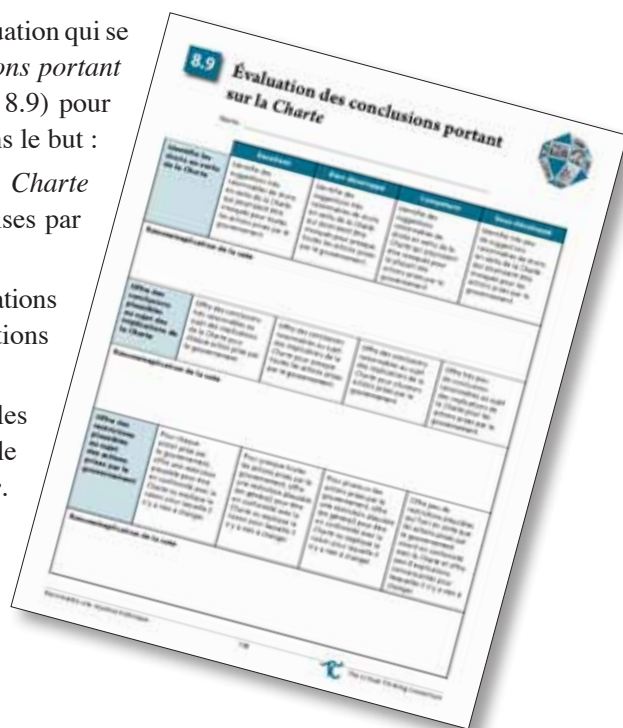
Partager les révisions

5. Invitez les élèves à partager leurs révisions pour chaque action prise par le gouvernement en indiquant les droits de la *Charte* dont ils ont tenu compte au moment de faire ces révisions. Une fois que plusieurs élèves ont donné leurs révisions, donnez une opportunité aux élèves de réévaluer leurs révisions originales après avoir entendu les rapports de leurs camarades de classe.

Évaluation

Évaluation des conclusions des élèves

1. Utilisez les critères dans la grille d'évaluation qui se trouvent dans *Évaluation des conclusions portant sur la Charte* (feuille reproductible n° 8.9) pour évaluer la capacité de chaque élève dans le but :
 - d'identifier le droit pertinent de la *Charte* invoqué par chacune des actions prises par le gouvernement;
 - de tirer des conclusions sur les implications de la *Charte* pour chacune des actions prises par le gouvernement;
 - de suggérer des restrictions plausibles pour rendre les actions prises par le gouvernement conformes à la *Charte*.



Activité supplémentaire

Rédiger un article de journal

1. Invitez les élèves à écrire un article de journal au sujet de la question critique, *Cela peut-il se reproduire?*

Comment pouvons-nous éduquer autrui?

Défi d'analyse critique

- Tâches d'analyse**
- Critiquez le montage commémoratif.
 - Créez un montage commémoratif puissant pour aider à éduquer les Canadiens sur les aspects clés de l'internement pendant la Première Guerre mondiale au Canada.

Aperçu

Dans ce défi en deux parties, les élèves apprennent comment ils pourraient éduquer des Canadiens au sujet de l'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale. Ils commencent en considérant l'objectif et le rôle des montages ou monuments commémoratifs. Ils développent des critères pour créer un montage commémoratif puissant et les appliquent à des exemples à travers le monde. Après avoir entendu d'autres critiques d'élèves, chaque élève choisit les deux montages commémoratifs les plus puissants. Dans la deuxième partie du défi, les élèves conçoivent le format d'un montage commémoratif qu'ils créeront pour éduquer les Canadiens au sujet des causes, événements clés, conséquences et leçons apprises de l'internement pendant la Première Guerre mondiale qu'ils ont identifiés dans la leçon 7. Les élèves complètent un concept initial, reçoivent des commentaires de leurs camarades et perfectionnent leur concept. Les élèves présentent leurs montages commémoratifs complétés à toute l'école ou à la communauté en expliquant leurs choix et l'importance de se souvenir de l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Finalement, les élèves rédigent une courte réflexion sur ce qu'ils ont appris dans cette unité au sujet de l'importance de reconnaître ceux qui ont souffert des injustices du passé.

Objectifs

Compréhension globale

Il est important de reconnaître ceux qui ont souffert des injustices du passé et de contribuer d'une certaine façon à réduire la possibilité que des injustices semblables se reproduisent.

Outils requis

Connaissances fondamentales

- connaissances des causes, des événements, des conséquences et des leçons apprises au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale
- connaissances des caractéristiques qui rendent les montages commémoratifs puissants

Critères de jugement

- critères pour créer des montages commémoratifs puissants (par exemple, capture des aspects importants de l'événement que le grand public devrait savoir, un message ou un sentiment puissant, l'utilisation de symboles ou d'images intéressants)



Vocabulaire propre à la pensée critique



Stratégies de la pensée

- classements



Habitudes de la pensée



Ressources requises

Documents historiques

Internement pendant la Première Guerre mondiale au Canada

Feuille reproductible n° 9.2

Champs de la mort du Cambodge

Feuille reproductible n° 9.3

Holodomor

Feuille reproductible n° 9.4

Soldats canadiens pendant la Première Guerre mondiale

Feuille reproductible n° 9.5

L'Holocauste pendant la

Deuxième Guerre mondiale

Feuille reproductible n° 9.6

Le génocide rwandais

Feuille reproductible n° 9.7

Activités des élèves

Critiquer un montage commémoratif

Feuille reproductible n° 9.1

Classer les montages commémoratifs

Feuille reproductible n° 9.8

Fiches d'information

Conseils sur la création de fresques

Feuille reproductible n° 9.11

Grilles d'évaluation

Évaluation de la critique

Feuille reproductible n° 9.9

Évaluation des montages

commémoratifs des élèves

Feuille reproductible n° 9.10

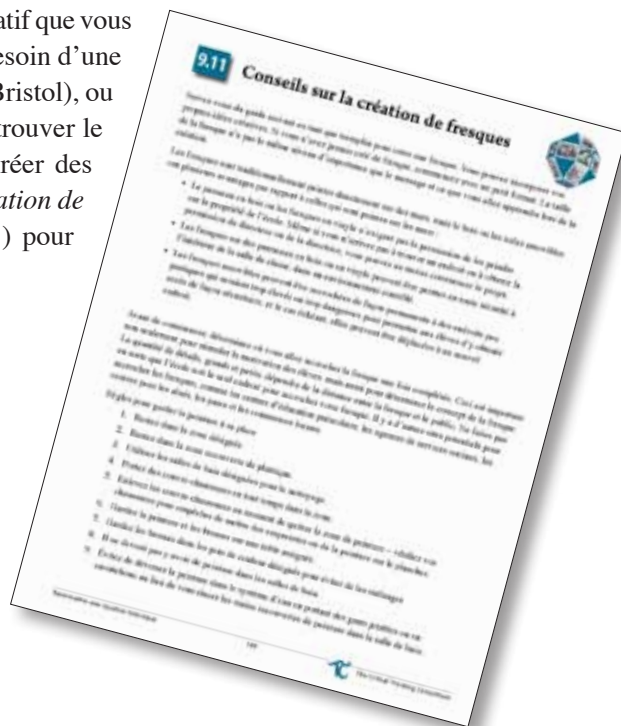
Les communautés affectées par les opérations d'internement incluent celles des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, de plusieurs peuples de l'empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres; la plupart étaient des Ukrainiens et la plupart faisaient partie de la population civile.

Activités suggérées

Rassembler le matériel

Planification à l'avance

1. Selon le format du montage commémoratif que vous ou vos élèves choisissez, vous aurez besoin d'une variété de matériel (comme un carton Bristol), ou vous pouvez demander aux élèves de trouver le matériel requis. Si vous décidez de créer des fresques, consultez *Conseils sur la création de fresques* (feuille reproductible n° 9.11) pour obtenir plus de détails.



Description de l'objectif des campagnes pédagogiques

Séance n° 1

1. Expliquez aux élèves qu'ils ont l'occasion d'éduquer le public au sujet d'une injustice mal reconnue dans l'histoire du Canada. Demandez aux élèves de partager des exemples de programmes en éducation publique qu'ils ont vus à des assemblées scolaires qui ont changé la façon dont ils pensent au sujet d'un enjeu important. Demandez aux élèves quelles étaient les caractéristiques les plus remarquables de la campagne. Écrivez leurs réponses au tableau. Suggérez aux élèves que les efforts en éducation publique sont multidimensionnels, mais ce qu'ils ont souvent en commun est une présentation ou un montage commémoratif puissant qui crée un impact impérissable. Demandez aux élèves de trouver des exemples des types de montages ou monuments commémoratifs qui les ont le plus impressionnés.
2. Expliquez que les montages commémoratifs ont un objectif spécifique. Les montages commémoratifs sont essentiels pour se souvenir de quelque chose, normalement une personne ou un événement. Les montages commémoratifs peuvent inclure des repères ou objets artistiques comme des *sculptures*, des *statues* ou des *fontaines*, et même tout un *parc*. Les types de montages commémoratifs les plus fréquents sont des *pierres tombales* ou des *plaques commémoratives*. Il y a aussi des *montages commémoratifs de la guerre* ou des *cénotaphes* qui commémorent ceux qui sont décédés dans des guerres. Les *hommages* et *montages commémoratifs en ligne* sont de plus en plus populaires. Invitez les élèves à partager des exemples d'autres montages commémoratifs ou personnages ou événements historiques que vous connaissez (par exemple, des *cénotaphes*

commémoratifs de la guerre, des statues, des expositions au musée, des centres pédagogiques). Demandez aux élèves de considérer l'objectif spécifique d'un montage commémoratif pour chaque cas.

3. En vous fondant sur les réponses des élèves, suggérez les critères suivants dans la création d'un montage commémoratif puissant :
- il capture des aspects importants de l'événement que le public devrait connaître;
 - il transmet un message ou un sentiment puissant;
 - il utilise des symboles ou des images.

Expliquez que certains montages commémoratifs marquent un événement associé à l'injustice sociale comme l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Ceux-ci nous aident à apprendre davantage au sujet des événements difficiles dans l'histoire et à garder le souvenir de ceux qui ont souffert de leur vivant. Informez les élèves qu'ils examineront les montages commémoratifs qui clarifient les injustices du passé qui ont eu lieu à travers le monde entier et détermineront lesquels sont les plus puissants.

4. Projetez l'image qui se trouve dans *Internement pendant la Première Guerre mondiale au Canada* (feuille reproductible n° 9.2). Distribuez une copie de *Critiquer un montage commémoratif* (feuille reproductible n° 9.1) qui devra être complétée par chaque élève. Avec l'ensemble de la classe, invitez les élèves à décrire les caractéristiques clés et de faire des commentaires sur ce montage commémoratif en tenant compte des critères établis un peu plus tôt dans cette leçon. Encouragez les élèves à inscrire leurs conclusions sur la feuille reproductible n° 9.1.
5. Distribuez une autre copie de la feuille reproductible n° 9.1 et une copie d'un des montages commémoratifs suivants à chaque paire d'élèves :
- *Internement pendant la Première Guerre mondiale au Canada* (feuille reproductible n° 9.2)
 - *Champs de la mort du Cambodge* (feuille reproductible n° 9.3)
 - *Holodomor* (feuille reproductible n° 9.4)
 - *Soldats canadiens pendant la Première Guerre mondiale* (feuille reproductible n° 9.5)
 - *L'Holocauste pendant la Deuxième Guerre mondiale* (feuille reproductible n° 9.6)
 - *Le génocide rwandais* (feuille reproductible n° 9.7)



critères pour créer des montages commémoratifs puissants





connaissances des caractéristiques qui décrivent les montages commémoratifs puissants



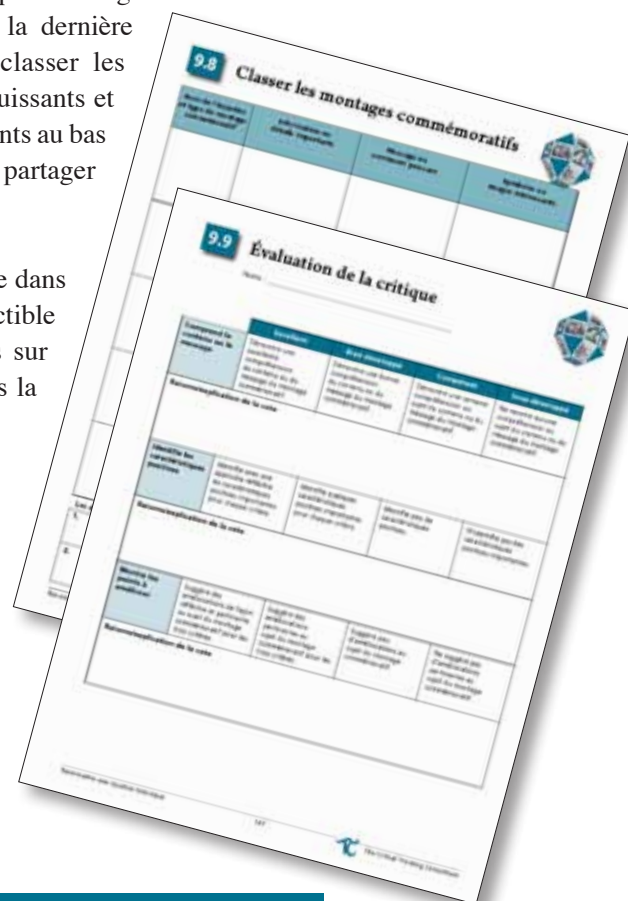
classements

Partager les conclusions avec la classe

Évaluation de l'analyse des montages des élèves

Invitez chaque paire d'élèves à répéter le processus qu'ils viennent de compléter : résumez les aspects principaux de l'injustice et critiquez le montage en tenant compte des critères. Encouragez les élèves à obtenir l'accès à l'Internet pour apprendre davantage au sujet de leur événement en question. Une fois que chaque paire d'élèves a examiné son montage commémoratif assigné, demandez-leur de se réunir avec d'autres élèves qui ont critiqué le même montage pour partager leurs conclusions. Demandez à chacun des groupes de présenter un résumé de leur analyse au reste de la classe.

- Distribuez *Classer les montages commémoratifs* (feuille reproductible n° 9.8) à chaque élève. Pendant chaque présentation, suggérez que les élèves inscrivent les idées clés de chaque montage commémoratif sur cette feuille. Suite à la dernière présentation, demandez aux élèves de classer les deux montages commémoratifs les plus puissants et d'expliquer leurs raisons pour les classements au bas de la page. Demandez à quelques élèves de partager leurs classements et leur raisonnement.
- Utilisez la grille d'évaluation qui se trouve dans *Évaluation de la critique* (feuille reproductible n° 9.9) pour évaluer l'analyse des élèves sur les montages commémoratifs inscrits dans la feuille reproductible n° 9.1.



Séance n° 2

Décision sur un format

- Expliquez que les élèves - soit individuellement, soit en groupes - sont prêts à créer leur propre montage commémoratif au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale. Expliquez que la première tâche est de décider quel sera le format du montage commémoratif. Suggérez plusieurs options :
 - présentation visuelle (bi- ou tridimensionnelle) : Ceci pourrait consister d'un tableau qui sera soit assemblé pour former une grande fresque créée par toute la classe ou qui sera installée comme un montage individuel.
 - montage commémoratif numérique : Ceci pourrait consister de pages d'hommage sur des sites Web pour se souvenir d'une injustice du passé.

Révision des critères pour les montages commémoratifs

Remue-méninges des caractéristiques des illustrations ou des montages commémoratifs

Création d'un concept préliminaire

Le montage commémoratif pourrait même consister d'un document HTML d'une page. Normalement, le contenu inclut plusieurs photos dans une galerie ou un diaporama, avec de la musique et des vidéos téléversées pour accompagner les histoires et hommages. Il pourrait y avoir un échéancier qui cartographie une séquence d'événements, et il pourrait même y avoir un blogue ou un journal qui offre un registre des émotions et sentiments liés à l'événement ou à l'injustice principal.

- collage audiovisuel : ceci pourrait être présenté à l'aide d'une présentation PowerPoint ou d'un diaporama.
- affiche ou série d'affiches.
- statue ou présentation qui incluent l'installation d'articles et d'artéfacts qui rendent hommage à l'injustice.

Invitez les élèves à choisir un format qui les intéresse, qui leur permet de communiquer efficacement l'information clé qu'ils ont identifiée dans la leçon 7 et qui peut être accompli avec succès avec le matériel et la technologie qui leur sont disponibles.

2. Rappelez aux élèves que bien que leurs présentations pourraient différer entre elles vis-à-vis le contenu et le concept, elles peuvent toutes satisfaire les critères pour créer un montage ou un hommage visuel puissant. Révisez les critères suivants pour créer un hommage puissant avec la classe :
 - il capture les aspects importants de l'événement que le public devrait connaître;
 - il envoie un message ou un sentiment puissants;
 - il utilise des symboles ou des images intéressants.
3. Faites un remue-méninges des différentes caractéristiques qui sont souvent incluses dans les présentations commémoratives. Celles-ci peuvent inclure :
 - des photos;
 - des lettres;
 - des documents;
 - des artéfacts;
 - des statues;
 - des symboles;
 - des objets;
 - des chefs d'œuvre;
 - de l'audiovisuel.
4. Rappelez aux élèves que leur tâche est de représenter l'information clé au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale (identifiée dans la leçon 7) dans leur présentation. Encouragez les élèves à choisir la façon la plus efficace de représenter ces aspects visuellement en utilisant le format choisi. Invitez les élèves à créer un dessin ou un aperçu préliminaire de leur montage. Encouragez les élèves à indiquer la structure ou l'organisation et les caractéristiques principales choisies pour représenter l'information clé.



connaissances des causes, des événements, des conséquences et des leçons apprises au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale

Introduction à la critique des pairs

Compléter l'examen des pairs

Partager les versions finales

Évaluation des montages commémoratifs

5. Distribuez une autre copie de la feuille reproductible n° 9.1 à chaque élève. Expliquez que chaque élève utilisera cette grille pour donner de la rétroaction sur le concept préliminaire d'un de leurs camarades de classe. Rappelez aux élèves de résumer le contenu de leurs présentations et de donner des commentaires sur les aspects positifs avant de suggérer des améliorations potentielles pour chacun des critères pour créer un montage commémoratif puissant. Les élèves ne sont pas obligés de compléter le sommaire de l'injustice qui se trouve au début de la page.
6. Donnez le temps à chaque élève de réviser l'ensemble d'idées ou de concepts préliminaires d'un camarade en tenant compte des trois critères (détails d'importance, sentiments puissants, symboles ou images intéressants) et d'expliquer tout commentaire ou toute suggestion positive.
7. Donnez la chance aux élèves de réviser et de retravailler leurs montages en tenant compte de la rétroaction de leurs camarades. Lorsque tous les montages commémoratifs sont finalisés, créez une présentation avec l'ensemble de la classe et invitez d'autres groupes à visiter la présentation et à apprendre davantage au sujet de l'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale.
8. Après avoir vu les présentations de leurs camarades, demandez aux élèves de répondre avec une courte réflexion écrite en répondant aux deux questions générales suivantes :
 - Pourquoi est-il important d'éduquer le grand public sur cette injustice?
 - Comment est-ce que les montages commémoratifs aident à réduire les chances que telles injustices se reproduisent?

Évaluation

1. Évaluez la version finale des montages commémoratifs en utilisant la grille d'évaluation qui se trouve dans *Évaluation des montages commémoratifs des élèves* (feuille reproductible n° 9.10).

9.10 Évaluation des montages commémoratifs des élèves

Section	Critères	Notes	Commentaires
Introduction	Le montage commémoratif a-t-il une introduction qui explique le contexte de l'injustice? L'introduction est-elle intéressante et engageante? L'introduction est-elle claire et concise?		
Montage de présentation	Le montage commémoratif a-t-il une présentation qui est facile à lire et à comprendre? La présentation est-elle attrayante et engageante? La présentation est-elle claire et concise?		
Symboles et images	Le montage commémoratif a-t-il des symboles et des images qui sont pertinents et puissants? Les symboles et les images sont-ils faciles à lire et à comprendre? Les symboles et les images sont-ils attrayants et engageants?		
Sommaire	Le montage commémoratif a-t-il un sommaire qui résume le contenu de manière claire et concise? Le sommaire est-il attrayant et engageant? Le sommaire est-il facile à lire et à comprendre?		

1 Est-ce que cet événement devrait faire partie du curriculum?

Feuilles reproductibles

1.1 Internement au Canada	68
1.2 Comparer les événements	69
1.3 Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada	70
1.4 Coter l'importance historique	72
1.5 Évaluation de la cote d'importance historique	73

Ressources en ligne

Image :

Statue à Mont-Castle « Pourquoi » par John Boxtel

2 Pourquoi cela s'est-il produit?

Feuilles reproductibles

1.3 Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada	70
2.1 Identifier les causes de l'accident	74
2.2 Trier les causes immédiates et sous-jacentes	75
2.3 Analyser les facteurs de causalité	76
2.4 Évaluation de l'analyse de causalité	78

Ressources en ligne

Documents historiques:

Les raisons de l'internement des Ukrainiens pendant la Première Guerre mondiale

Source primaire n° 1 : *Loi sur les mesures de guerre*

Source primaire n° 2 : Rapport sur Iwan Milan

Source primaire n° 6 : Arrestation d'Ukrainiens socialistes

Source primaire n° 7 : Étrangers de nationalité ennemie

Source secondaire n° 1 : Motifs et justification de l'internement

Source secondaire n° 2 : Détresse économique

Source secondaire n° 3 : Loyautés partagées

3 Comment étaient les camps?

Feuilles reproductibles

1.3 Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada	70
3.1 Identifier la perspective historique	79
3.2 Évaluation des perspectives historiques	81
3.3 Évaluation d'un récit réaliste du point de vue historique	82

Ressources en ligne

Documents historiques:

La vie quotidienne dans les camps d'internement de la Première Guerre mondiale

Source primaire n° 3 : Rapport sur les activités dans les camps d'internement

Source primaire n° 4 : Détenus construisant une route

Source primaire n° 5 : Prisonnier sur une civière

Source primaire n° 7 : Rapport de plaintes

Source primaire n° 10 : Lettre censurée d'un détenu

Source secondaire n° 2 : Conditions de vie dans les camps d'internement

Source secondaire n° 3 : Inspection du camp de Spirit Lake

Image :

25 degrés sous zéro au pied de Rundle Mountain, Banff

4 **Quel était l'impact de l'internement sur les individus?**

Feuilles reproductibles

4.1	Schéma conceptuel sur les effets	83
4.2	Rapport sur l'évaluation des impacts	84
4.3	Évaluation des conséquences directes et indirectes	85
4.4	Évaluation des impacts	86

Ressources en ligne

Documents historiques:

Les effets sur les Ukrainiens de leur internement pendant la Première Guerre mondiale

Source primaire n° 2 : Journal du commandant au camp d'internement Castle Mountain

Source primaire n° 5 : Certificat de libération de William Doskoch

Source primaire n° 6 : Défilé de la Great War Veterans Association of Canada [la Légion royale canadienne]

Source primaire n° 7 : Lettre à la rédaction

Source primaire n° 8 : Souvenirs d'un descendant

Source primaire n° 10 : Pertes économiques de Canadiens d'origine ukrainienne pendant la Première Guerre mondiale

La vie ukrainienne après l'internement 1920-1946

Source primaire n° 4 : Assimilation et préjugés

Source secondaire n° 2 : Développement économique et professionnel

Image :

L'intérieur du camp à Kapuskasing, 1915-1917

5 **Comment l'internement a-t-il changé les communautés?**

Feuilles reproductibles

1.3	Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada	70
5.1	Identifier des similitudes et des différences	87
5.2	Juger les différences et similitudes importantes	88
5.3	Évaluation des comparaisons et des jugements	89

Ressources en ligne

Documents historiques:

Conditions des premiers immigrants ukrainiens

Source primaire n° 2 : Réflexions de Myron Kostaniuk

Source primaire n° 4 : L'histoire de Mary Prokop

Source primaire n° 5 : « Ça doit être complètement démoralisant »

Source primaire n° 7 : Entrevue avec Mary Romaniuk

Source secondaire n° 3 : La vie religieuse des immigrants ukrainiens

Source secondaire n° 4 : Les politiques des Canadiens d'origine ukrainienne

La vie ukrainienne après l'internement 1920-1946

Source primaire n° 2 : Défilé de la Great War Veterans Association of Canada

[la Légion royale canadienne]

Source primaire n° 4 : Assimilation et préjugés

Source primaire n° 6 : Né Bohunk

Source primaire n° 9 : Une lettre d'une fermière

Source secondaire n° 3 : Les Ukrainiens dans la vie politique au Canada

Image :

Femmes et enfants au camp d'internement à Spirit Lake, Québec

6 Est-ce que le gouvernement a réagi de façon pertinente?

Feuilles reproductibles

6.1	Faussement accusé	90
6.2	Jugement de la réaction officielle	91
6.3	Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale	92
6.4	Réaction aux premières opérations nationales d'internement au Canada	94
6.5	Contexte de l'internement de Canadiens d'origine japonaise	97
6.6	Réaction à l'internement de Canadiens d'origine japonaise	100
6.7	Contexte de la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise	103
6.8	Réaction à la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise	105
6.9	Contexte de l'incident <i>Komagata Maru</i>	109
6.10	Réaction à l'incident <i>Komagata Maru</i>	111
6.11	Contexte des pensionnats	114
6.12	Réaction aux pensionnats	117
6.13	Comparer les différentes réactions officielles	121
6.14	Améliorer les réactions officielles	122
6.15	Évaluation de la critique portant sur une réaction officielle	123
6.16	Évaluation des classements et suggestions	124

7 Que devrions-nous tous savoir?

Feuilles reproductibles

1.3	Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada	70
7.1	Rassemblement d'idées	125
7.2	Choix des caractéristiques clés de l'événement	126
7.3	Évaluation des choix des aspects clés	127

8 Cela peut-il se reproduire?

Feuilles reproductibles

8.1	Juger la constitutionnalité des actions du gouvernement	128
8.2	Déterminer des protections en vertu de la <i>Charte des droits et libertés</i>	130
8.3	Restreindre les actions du gouvernement	131

8.4	Contexte des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale	133
8.5	Aperçu de la <i>Loi sur les mesures de guerre</i>	134
8.6	<i>Charte canadienne des droits et libertés</i>	135
8.7	Limites raisonnables sur les droits de la <i>Charte</i>	136
8.8	Changements à la <i>Loi sur les mesures de guerre</i>	137
8.9	Évaluation des conclusions portant sur la <i>Charte</i>	138

9 Comment pouvons-nous éduquer autrui?

Feuilles reproductibles

9.1	Critiquer un montage commémoratif	139
9.2	Internement pendant la Première Guerre mondiale au Canada	140
9.3	Champs de la mort du Cambodge	141
9.4	Holodomor	142
9.5	Soldats canadiens pendant la Première Guerre mondiale	143
9.6	L'Holocauste pendant la Deuxième Guerre mondiale	144
9.7	Le génocide rwandais	145
9.8	Classer les montages commémoratifs	146
9.9	Évaluation de la critique	147
9.10	Évaluation des montages commémoratifs des élèves	148
9.11	Conseils sur la création de fresques	149

1.1 Internement au Canada



Événement 1

Lorsque la guerre a éclaté, il y avait près de 500 000 personnes habitant au Canada et ces personnes étaient citoyens de plusieurs pays considérés comme des ennemis de la nation. Plusieurs de ces citoyens étaient aussi Canadiens de deuxième génération, nés au Canada, et plusieurs parlaient l'anglais comme langue maternelle. Pendant la guerre, jusqu'à 80 000 de ces résidents canadiens étaient forcés à s'inscrire auprès de la police, et à leur donner un compte rendu une fois par mois s'ils habitaient en ville ou moins souvent s'ils habitaient dans des lieux isolés. Toute omission de rapporter menait à des amendes voire à l'incarcération.

7 762 de ces résidents Canadiens, y compris 81 femmes et 156 enfants, furent déplacés dans un des 24 camps d'internement à travers le Canada en tant qu'étrangers ennemis. Tous leurs biens et tout leur argent furent saisis par le gouvernement. Les détenus étaient forcés de travailler, avec quelques travaux qui s'effectuaient sans aucune forme de rémunération; selon la loi cependant, tout travail complété pour avantager le gouvernement devait être rémunéré. La paie était modique et le travail était très exigeant, y compris la construction de routes et de voies ferrées et le défrichage. Les détenus étaient divisés en deux classes et ceux de la première classe étaient accordés de meilleures conditions de vie et de meilleurs aliments.

Certains de ces camps d'internement fermèrent leurs portes après deux ans à cause de la pénurie de travail et un manque d'ouvriers pour les maintenir ouverts. Cette demande d'ouvriers voulait aussi dire que les détenus étaient placés en libération conditionnelle dans des compagnies privées et envoyés à travers le pays, sans leurs familles, et étaient forcés à travailler dans les postes disponibles à l'époque. D'autres camps étaient opérationnels jusqu'à 18 mois après la fin de la guerre; certains ont dû vivre jusqu'à six ans au total dans ces camps.

Événement 2

Lorsque la guerre éclata, il y avait 23 224 personnes d'une certaine origine ethnique habitant au Canada et qui étaient des citoyens de pays considérés comme des ennemis de la nation. Plus de la moitié de ces individus étaient aussi Canadiens de deuxième génération, nés au Canada, et plusieurs parlaient l'anglais comme langue maternelle. Pendant la guerre, le premier ministre a publiquement mis en question la loyauté de ces Canadiens et tous ceux qui avaient plus de 16 ans étaient forcés à s'inscrire auprès de la police.

Un an plus tard, tout individu dans cette situation particulière, travaillant proche des rivages de l'océan, reçurent l'ordre de quitter leurs maisons. Ils avaient droit à une valise par personne; le reste de leurs biens étaient confisqués par les autorités. Certains devaient habiter dans des étables à vaches pendant une certaine période de temps. Ensuite, les hommes de 18 ans et plus étaient déplacés pour travailler dans les camps routiers, sur les fermes ou aux camps de prisonniers de guerre (PG) entourés de fils barbelés. 12 000 femmes, enfants et aînés furent déplacés à des villes fantômes pour vivre dans des conditions atroces pendant les hivers glaciaux. Plusieurs de ces hommes étaient séparés de leurs épouses et enfants et envoyés au travail. Ils furent rémunérés des salaires modiques et forcés de payer le logement et la pension avec ces salaires. Leurs propriétés furent vendues et utilisées pour payer les frais d'internement. Certains étaient libérés à la fin de la guerre; d'autres furent déportés à leur pays d'origine.

1.2

Comparer les événements



	Événement 1	Événement 2
Qui?		
Quoi?		
Où?		
Quand?		
Pourquoi?		
Comparez l'importance entre les deux événements : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'événement 1 est beaucoup plus importante que l'événement 2 <input type="checkbox"/> L'événement 1 est un peu plus important que l'événement 2 <input type="checkbox"/> Les événements 1 et 2 ont le même niveau d'importance <input type="checkbox"/> L'événement 1 est un peu moins important que l'événement 2 <input type="checkbox"/> L'événement 1 est beaucoup moins important que l'événement 2 		Raisons pour cette classification :

Contexte des premières opérations nationales d'internement au Canada



Quoi?

Premières opérations nationales d'internement au Canada

Même s'il n'y avait jamais eu de preuves de déloyauté de leur part, des milliers de personnes habitant au Canada furent incarcérées inutilement et forcées à faire des travaux lourds dans vingt-quatre camps d'internement dans l'arrière-pays. Des dizaines de milliers d'autres individus, désignés des « étrangers ennemis », furent forcés à porter des pièces d'identité et à donner des rapports réguliers à la police. Plusieurs étaient assujettis à d'autres indignités sanctionnées par l'État, y compris la privation du droit de vote, les restrictions sur leur liberté d'expression, de mouvement et d'association, la déportation et la saisie de leur richesse modique, des biens qui ne furent jamais redonnés.



Camp Otter, parc national Yoho. Source : Bibliothèque et archives Canada/C-081373

Quand?

Première Guerre mondiale et la période de l'après-guerre (1914-1920)

Pendant les premières opérations nationales d'internement au Canada entre 1914 et 1920, les familles de ceux qui étaient catégorisés comme des « étrangers ennemis » furent séparées, leurs biens furent confisqués et vendus, et des milliers d'hommes furent envoyés dans des camps d'internement et forcés à travailler pendant des années en région sauvage canadienne. « J'annonce sans aucune hésitation que tout étranger ennemi qui fut interné pendant la guerre est, autant aujourd'hui que pendant la guerre, un ennemi, et j'implore au gouvernement que tous ces étrangers dans ce territoire soient déportés dès que possible [...] Des navires d'expédition de bétail sont convenables pour ces individus. »

Herbert S. Clements, député (Kent Ouest, Ontario), 24 mars 1919



25 degrés sous zéro au pied du mont Rundle, Banff. Source : Whyte Museum of the Canadian Rockies, Sgt. William Buck fonds (V295/LC-35)

Qui?

Canadiens de descendance européenne

Les communautés affectées incluait les Ukrainiens, les Bulgares, les Croates, les Tchèques, les Allemands, les Hongrois, les Italiens, les Juifs, plusieurs individus de l'Empire Ottoman, les Polonais, les Roumains, les Russes, les Serbes, les Slovaques, les Slovènes, parmi d'autres, la plupart étant des Ukrainiens et la plupart étant des civils. « J'étais un des milliers de Canadiens d'origine ukrainienne regroupés en tant qu'étrangers ennemis et placés dans des camps de concentration entre 1914 et 1920. Je suis né au Canada. J'habitais à Montréal avec mes parents, mon frère, John, et mes sœurs, Anne et Nellie. Elle n'avait que deux ans et demi lorsque nous l'avons enterrée proche du camp d'internement à Spirit Lake. Les Canadiens d'origine ukrainienne n'étaient pas déloyaux. Notre emprisonnement était une mauvaise décision. Nous étions Canadiens. Ceux qui, comme mes parents, venaient de l'Ukraine pour s'installer au Canada, étaient à la recherche de la liberté. Ils furent invités ici. Ils travaillèrent fort. Ils contribuèrent au pays avec leur sang, leur sueur et leurs larmes. »



Femmes et enfants au camp d'internement de Spirit Lake, Québec. Source : Bibliothèque et archives Canada/PA-170620

Pourquoi?

Anxiété, intolérance et xénophobie pendant la guerre

Ceci a eu lieu même lorsque le ministère britannique des affaires étrangères a informé Ottawa que ces Européens de l'Est étaient des « étrangers amis » qui devraient recevoir un « traitement préférentiel ». Ces hommes, ces femmes et ces enfants ont souffert non pas à cause de leurs actions, mais plutôt à cause de leur identité et de leur provenance.

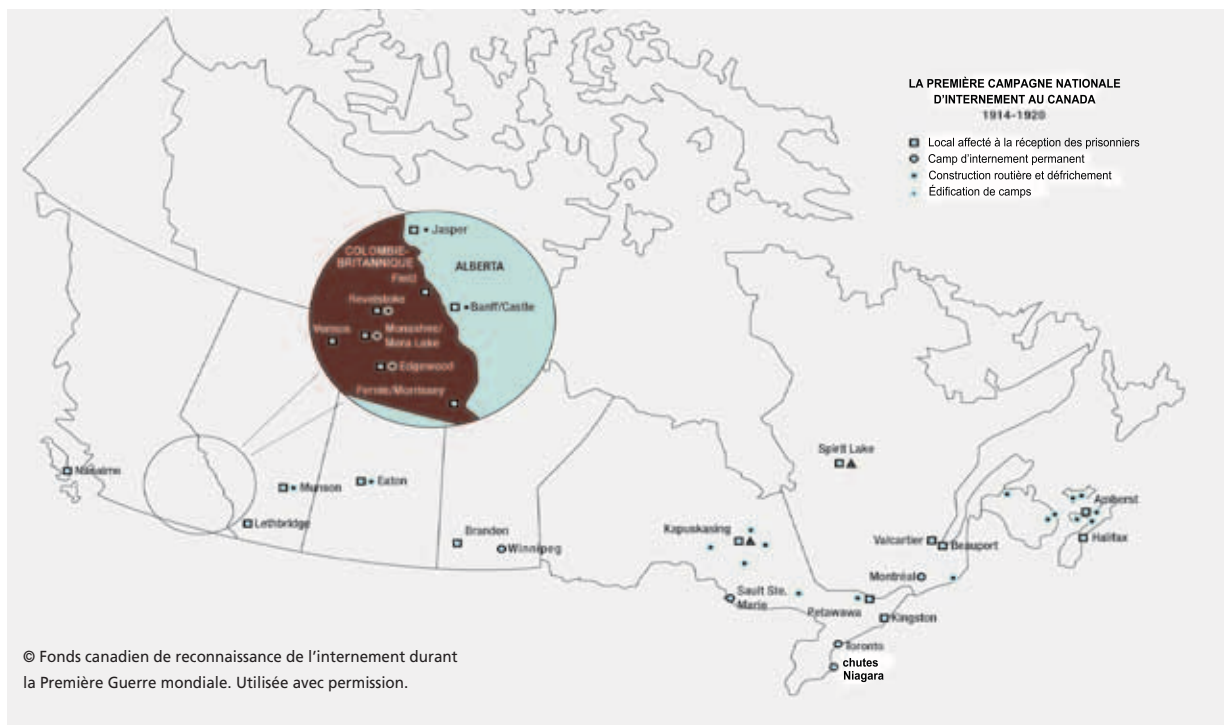


Défilé de la Great War Veterans Association of Canada [la Légion royale canadienne]. Source : Archives du Manitoba, la 5^e grève générale de Winnipeg (N12296)



Où?

Presque 9 000 hommes, femmes et enfants furent détenus dans 24 camps à travers le pays. La plupart des détenus étaient des hommes, mais certains étaient des femmes et des enfants, qui étaient détenus à Spirit Lake (proche d'Amos, Québec) et à Vernon, Colombie-Britannique. Ces détenus civils (« de deuxième classe ») furent triés des prisonniers de guerre allemands et autrichiens authentiques et transportés par la suite à l'arrière-pays canadien, ils furent forcés à effectuer des travaux lourds dans des conditions difficiles.



Emplacement du camp	Date d'ouverture	Date de fermeture
Montréal, Québec	13 août 1914	30 novembre 1918
Kingston, Ontario	18 août 1914	3 novembre 1917
Winnipeg, Manitoba	1 ^{er} septembre 1914	29 juillet 1916
Halifax, Nouvelle-Écosse	8 septembre 1914	3 octobre 1918
Vernon, Colombie-Britannique	18 septembre 1914	20 février 1920
Nanaimo, Colombie-Britannique	20 septembre 1914	17 septembre 1915
Brandon, Manitoba	22 septembre 1914	29 juillet 1916
Lethbridge, Alberta	30 septembre 1914	7 novembre 1916
Petawawa, Ontario	10 décembre 1914	8 mai 1916
Toronto, Ontario	14 décembre 1914	2 octobre 1916
Kapuskasing, Ontario	14 décembre 1914	24 février 1920
Niagara Falls, Ontario	15 décembre 1914	31 août 1918
Beauport, Québec	28 décembre 1914	22 juin 1916
Spirit Lake, Québec	13 janvier 1915	28 janvier 1917
Sault Ste. Marie, Ontario	3 janvier 1915	29 janvier 1918
Amherst, Nouvelle-Écosse	17 avril 1915	27 septembre 1919
Monashee-lac Mara, Colombie-Britannique	2 juin 1915	29 juillet 1917
Fernie-Morrissey, Colombie-Britannique	9 juin 1915	21 octobre 1918
Banff-Cave and Basin, mont Castle, Alberta	14 juillet 1915	15 juillet 1917
Edgewood, Colombie-Britannique	19 août 1915	23 septembre 1916
Revelstoke-Field-Otter, Colombie-Britannique	6 septembre 1915	23 octobre 1916
Jasper, Alberta	8 février 1916	31 août 1916
Munson, Alberta-Eaton, Saskatchewan	13 octobre 1918	21 mars 1919
Valcartier, Québec	4 avril 1915	23 octobre 1915

1.4

Coter l'importance historique



Événement : _____

Critères	Cote	Preuve
<p>Importance pour l'époque</p> <p><i>La reconnaissance réelle et immédiate par les témoins : l'événement a-t-il été reconnu à l'époque comme étant important?</i></p> <p><i>La continuité dans le temps : pendant combien de temps l'événement a-t-il duré?</i></p>	<p>0 aucune importance</p> <p>1 importance mineure</p> <p>2 importance moyenne</p> <p>3 assez d'importance</p> <p>4 grande importance</p>	
<p>Conséquences</p> <p><i>L'ampleur de l'impact : à quel point l'événement a-t-il entraîné de profondes répercussions?</i></p> <p><i>La portée de l'impact : les répercussions ont-elles été largement ressenties?</i></p> <p><i>La durée de l'impact : l'événement a-t-il eu des répercussions à long terme?</i></p>	<p>0 aucune importance</p> <p>1 importance mineure</p> <p>2 importance moyenne</p> <p>3 assez d'importance</p> <p>4 grande importance</p>	
<p>Portée subséquente</p> <p><i>La remémoration dans l'histoire : l'événement a-t-il été commémoré?</i></p> <p><i>L'aspect révélateur : l'événement sert-il à mieux comprendre une période ou un aspect historique important?</i></p>	<p>0 aucune importance</p> <p>1 importance mineure</p> <p>2 importance moyenne</p> <p>3 assez d'importance</p> <p>4 grande importance</p>	

Si l'on considère les cotes ci-dessus, cet événement :

- N'a aucune importance : inutile de s'en souvenir.
- Importance au niveau individuel : les descendants et la famille de ceux qui sont touchés devraient connaître cet événement.
- Importance au niveau régional : tous les élèves de la région où l'événement a eu lieu ou qui appartiennent à un ou plusieurs groupes spécifiques devraient étudier cet événement.
- Importance au niveau national : tous les élèves du pays où l'événement a eu lieu devraient étudier cet événement.
- Importance au niveau mondial : les élèves dans le monde entier devraient étudier cet événement historique.

Raisons :

1.5

Évaluation de la cote d'importance historique



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Cotes individuelles et générales plausibles	Chacune des cotes individuelles et l'évaluation d'ensemble sont très plausibles, étant donné ce que les historiens savent au sujet de l'événement.	En général, la plupart des cotes sont plausibles, étant donné ce que les historiens savent au sujet de l'événement.	La plupart des cotes sont passablement plausibles, étant donné ce que les historiens savent au sujet de l'événement; certaines des cotes sont douteuses.	Très peu de cotes plausibles, étant donné ce que les historiens savent au sujet de l'événement.
Raisons/explication de la cote				
Preuves justificatives précises, pertinentes et compréhensives	Les preuves pour justifier les cotes sont précises, clairement pertinentes et compréhensives vis-à-vis des faits importants pour chaque critère.	Les preuves pour justifier les cotes sont précises, pertinentes et incluent les faits les plus importants pour chaque critère.	Les preuves pour justifier les cotes sont souvent précises et pertinentes et incluent quelques faits importants pour chaque critère.	Les preuves pour justifier les cotes sont souvent inexacts ou insignifiantes, et omettent les faits les plus importants.
Raisons/explication de la cote				

2.1

Identifier les causes de l'accident



Il était juste avant minuit. La nuit était sombre et orageuse. Un homme appelé John Smith, qui travaillait comme mécanicien de moteurs, était assis dans une cabane isolée dans les bois. Lorsqu'il est allé prendre une cigarette, il a constaté qu'il ne lui en restait qu'une. Jetant un coup d'œil à sa montre, il a constaté qu'il avait juste assez de temps pour prendre la voiture jusqu'à la station d'essence du coin pour acheter des cigarettes avant l'heure de fermeture. Au moment de quitter sa voie pour prendre l'autoroute, sa voiture fut frappée par son voisin qui, de retour d'une longue nuit de fête bien arrosée, n'a pas réussi à arrêter sa voiture assez vite sur la route verglaçante. Smith fut tué sur place. Plus tard, lorsque les gens parlaient de cet événement triste, ils secouaient tous la tête et répétaient : « Nous savions tous que le tabagisme allait tuer Smith. » Ça vaut la peine de mentionner que le grand public avait averti les autorités locales depuis longtemps des dangers sur cette partie de l'autoroute, surtout en hiver, mais ne semblaient pas s'intéresser à rectifier la situation. Apparemment, ceci portait sur le fait que les habitants dans cette partie de la ville n'avaient aucune influence sur les autorités locales. D'autres se demandaient si l'application plus rigoureuse des lois réprimant la conduite avec facultés affaiblies aurait influencé le niveau de consommation du voisin qui a percuté la voiture de M. Smith.¹

Dressez une liste des facteurs contribuant à l'accident

¹ Extrait de Heaven & Hell on Earth: The Massacre of the "Black" Donnellys, faisant partie de la série « Great Unsolved Mysteries in Canadian History », www.canadianmysteries.ca.



2.2 Trier les causes immédiates et sous-jacentes

1. Il était tard la nuit. La nuit était sombre et orageuse.
2. John Smith n'a pas fait assez attention au moment de prendre l'autoroute, probablement parce qu'il était pressé.
3. Cette partie de l'autoroute a toujours été dangereuse et, malgré les avertissements, les autorités n'ont rien fait pour régler la situation.
4. Il était difficile de conduire sur les routes verglacées.
5. Le voisin qui a frappé la voiture de John Smith était en état d'ébriété au volant.
6. Le conseil municipal était biaisé contre les recommandations et les plaintes des citoyens provenant de ce quartier.
7. Les lois sur l'alcool dans la ville ne furent pas fidèlement appliquées par la police.
8. Le voisin qui a frappé la voiture de John Smith n'a pas considéré les conditions verglacées de la route.

Causes immédiates	Causes sous-jacentes
<ul style="list-style-type: none">• Elles sont souvent les plus évidentes et faciles à identifier.• Typiquement, elles prennent place juste avant l'événement en question.• L'élimination des causes immédiates n'aurait peut-être pas empêché l'incident, car il y avait peut-être d'autres facteurs de plus grande importance contribuant à l'événement.	<ul style="list-style-type: none">• Elles sont généralement moins évidentes et plus difficiles à identifier.• Souvent, elles représentent une pratique, une croyance ou un facteur sous-jacent plus général et elles ne sont pas reliées à un seul événement.• L'élimination d'une cause sous-jacente pourrait aider à empêcher l'incident.

2.3A

Analyser les facteurs de causalité



Événement : _____

	Est-ce lié directement à l'événement (pas tout simplement au hasard)?	Est-ce que ça a contribué à la direction et à l'intensité de l'événement?	Serait-ce moins probable que l'événement ait lieu si ce facteur était absent?
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			

2.3_B



	Est-ce lié directement à l'événement (pas tout simplement au hasard)?	Est-ce que ça a contribué à la direction et à l'intensité de l'événement?	Serait-ce moins probable que l'événement ait lieu s'il manquait ce facteur?
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			
Cause: <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Sous-jacente			

Facteurs contributifs les plus importants	Raisons
1.	
2.	
3.	

2.4

Évaluation de l'analyse de causalité



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Identifie des causes plausibles	Identifie une liste compréhensive de causes potentielles, y compris des causes immédiates et sous-jacentes moins évidentes.	Identifie la plupart des causes importantes, y compris les causes immédiates et sous-jacentes.	Identifie certaines causes importantes, mais d'autres peuvent être omises ou sont invraisemblables.	Identifie très peu de causes plausibles.
Raisons/explication de la cote				
Distingue les causes immédiates et sous-jacentes	Distingue systématiquement et correctement les causes immédiates et sous-jacentes.	Dans la plupart des cas, distingue correctement les causes immédiates et sous-jacentes.	Dans plusieurs cas, distingue précisément les causes immédiates et sous-jacentes.	A constamment du mal à identifier les causes immédiates et sous-jacentes.
Raisons/explication de la cote				
Identifie les preuves pertinentes pour chaque cause	Identifie systématiquement les preuves pertinentes, précises et substantielles portant sur l'effet de chaque cause sur l'événement.	En général, identifie des preuves pertinentes, précises et substantielles portant sur l'effet de chaque cause.	Identifie des preuves pertinentes et précises portant sur l'effet de chaque cause. Souvent, les preuves ne sont pas pertinentes ou les preuves clés sont omises.	Identifie très peu de preuves pertinentes et précises portant sur l'effet de chaque cause de l'événement pour tout critère.
Raisons/explication de la cote				
Justifie la cote assignée	La cote assignée pour chaque cause est fortement plausible et clairement justifiée grâce aux raisons fournies.	En général, la cote assignée pour chaque cause est clairement plausible et justifiée grâce aux raisons fournies.	Souvent, la cote assignée pour chaque cause est passablement plausible, mais est à peine justifiée grâce aux raisons fournies.	À quelques exceptions près, la cote assignée pour chaque cause est invraisemblable et injustifiée par les raisons fournies.
Raisons/explication de la cote				

3.1A

Identifier la perspective historique



Groupe mis en vedette : _____

Source	Indices portant sur les croyances et les conditions de l'époque (prévalentes)	Conclusions potentielles portant sur l'expérience collective de l'événement
1.		
2.		
3.		
4.		

3.1_B



Source	Indices portant sur les croyances et les conditions de l'époque (prévalentes)	Conclusions potentielles portant sur l'expérience collective de l'événement
5.		
6.		
Résumé des expériences et des attitudes du groupe		

3.2

Évaluation des perspectives historiques



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Identifie les détails évidents et moins évidents	Identifie précisément plusieurs détails pertinents, y compris des détails moins pertinents portant sur la situation ou l'événement.	Fournit plusieurs détails précis. Il n'y a pas de détails imprécis, mais ils ne sont peut-être pas très spécifiques.	Fournit des détails historiques. Certains détails mineurs peuvent être imprécis ou vagues.	Identifie peu ou pas de détails précis au sujet de la situation ou de l'événement.
Raisons/explication de la cote				
Offre des conclusions plausibles et créatives	Suggère plusieurs conclusions créatives et très plausibles sur les expériences et les réactions du groupe.	En général, suggère plusieurs conclusions plausibles sur les expériences et les réactions du groupe.	Suggère des conclusions plausibles, mais généralement évidentes sur les expériences et les réactions du groupe; d'autres conclusions sont invraisemblables.	Ne suggère pratiquement aucune conclusion plausible sur les expériences et les réactions du groupe.
Raisons/explication de la cote				
Fournit un résumé complet et réaliste	Le résumé et l'explication révèlent les aspects principaux de la perspective du groupe et sont très cohérents avec ce qui est connu de l'époque.	Le résumé et l'explication révèlent la plupart des aspects principaux de la perspective du groupe et sont généralement cohérents avec ce qui est connu de l'époque.	Le résumé et l'explication révèlent des aspects de la perspective du groupe, mais il manque des aspects clés ou les aspects clés sont incohérents par rapport à ce qui est connu de l'époque.	Le résumé et l'explication révèlent très peu d'aspects précis sur la perspective du groupe.
Raisons/explication de la cote				

3.3

Évaluation d'un récit réaliste du point de vue historique

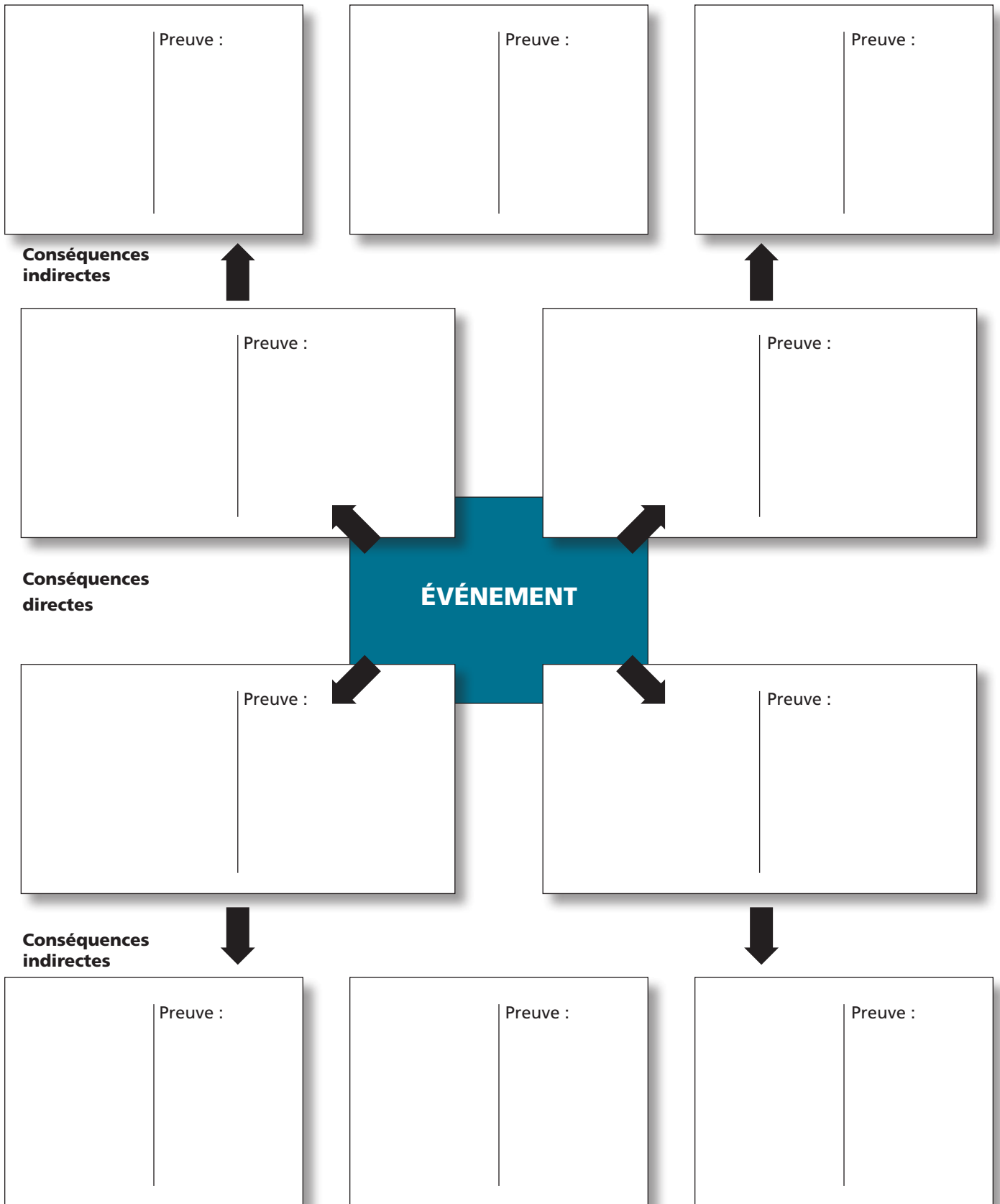


Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Inclut de l'information précise et détaillée	Inclut plusieurs détails spécifiques et précis du point de vue historique au sujet de la situation.	Inclut plusieurs détails précis du point de vue historique. Il n'y a pas de détails inexacts, mais il se peut qu'ils ne soient pas très spécifiques.	Inclut des détails historiques, mais inclut des inexactitudes importantes.	N'inclut presque aucun détail précis du point de vue historique; le récit est vague ou inexact.
Raisons/explication de la cote				
Offre un récit réaliste et crédible	Fournit un récit très réaliste et crédible du point de vue d'une personne vivant à l'époque.	En général, fournit un récit réaliste et crédible du point de vue d'une personne vivant à l'époque.	Le récit est passablement crédible et réaliste, mais les aspects importants ne reflètent pas le point de vue d'une personne vivant à l'époque.	Le récit est irréaliste et inconcevable. Il est évident qu'il ne reflète pas le point de vue d'une personne vivant à l'époque.
Raisons/explication de la cote				



4.1 Schéma conceptuel sur les effets



4.3

Évaluation des conséquences directes et indirectes



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Identifie les conséquences directes d'importance	Identifie plusieurs conséquences directes d'importance découlant de l'événement avec les preuves justificatives pertinentes.	Identifie quelques conséquences directes d'importance découlant de l'événement avec quelques preuves justificatives.	Identifie des conséquences directes évidentes découlant de l'événement, mais omet les conséquences d'importance. Fournit très peu de preuves justificatives.	N'offre pas de conséquences directes découlant de l'événement, ou confond les conséquences directes et indirectes.
Raisons/explication de la cote				
Identifie les conséquences indirectes d'importance	Identifie plusieurs conséquences indirectes d'importance découlant de chaque conséquence directe avec des preuves pertinentes.	Identifie quelques conséquences indirectes d'importance découlant de chaque conséquence directe.	Identifie quelques conséquences indirectes évidentes découlant de chaque conséquence directe avec quelques preuves justificatives.	N'identifie pas de conséquences indirectes découlant des conséquences directes, ou confond les conséquences directes et indirectes.
Raisons/explication de la cote				

4.4

Évaluation des impacts



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Identifie les conséquences pertinentes et d'importance pour chaque catégorie	Identifie plusieurs conséquences pertinentes et importantes pour chaque catégorie.	Identifie plusieurs conséquences pertinentes et importantes pour la plupart des catégories.	Identifie quelques conséquences évidentes pour la plupart des catégories, mais manque des conséquences d'importance.	Identifie très peu de conséquences et les classe souvent dans les mauvaises catégories.
Raisons/explication de la cote				
Renforce avec des preuves précises, pertinentes et détaillées	Fournit des preuves précises et détaillées pour l'ampleur, la portée et la durée de l'impact pour la plupart des conséquences identifiées.	Fournit généralement des preuves précises pour l'ampleur, la portée et la durée de l'impact pour la plupart des conséquences identifiées.	Fournit des preuves de l'impact pour plusieurs des conséquences identifiées, mais certaines preuves sont imprécises ou exagérées.	Fournit très peu de preuves de l'impact pour aucune des conséquences identifiées.
Raisons/explication de la cote				
Offre des cotes plausibles	Fournit des cotes très plausibles pour chaque catégorie.	En général, fournit des cotes plausibles pour la plupart des catégories.	Fournit des cotes plausibles pour quelques catégories, mais pas toutes.	Fournit des cotes invraisemblables.
Raisons/explication de la cote				



5.1 Identifier des similitudes et des différences

Accent de la comparaison : _____

Similitudes	Différences

5.2

Juger les différences et similitudes importantes



Différences clés	Preuves de l'importance d'un changement Résumez ce qui est connu au sujet de l'ampleur de son effet, sa permanence et la portée de son impact
Explication de la différence de plus grande importance	

Similitudes clés	Preuves de l'importance de la continuité Résumez ce qui est connu au sujet du niveau minimal de différence, d'importance et de portée de la similitude
Explication de la similitude de plus grande importance	

5.3

Évaluation des comparaisons et des jugements



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Exemples de la continuité et du changement	Fournit plusieurs exemples pertinents et importants de la continuité et du changement entre les groupes ou les périodes de temps en question pour chaque catégorie.	Fournit quelques exemples pertinents et passablement importants de la continuité et du changement entre les groupes ou les périodes de temps en question pour la plupart des catégories.	Fournit seulement les exemples les plus évidents de la continuité et du changement entre les groupes ou les périodes de temps en question pour la plupart des catégories; il manque quelques exemples importants.	Fournit très peu d'exemples pertinents et importants de la continuité et du changement entre les groupes ou les périodes de temps en question.
Raisons/explication de la cote				
Preuves de l'importance	Fournit plusieurs preuves très pertinentes et précises pour chacune des différences et similitudes importantes.	Fournit quelques preuves pertinentes et précises pour la plupart des différences et similitudes importantes.	Fournit quelques preuves pertinentes et précises pour quelques-unes des différences et similitudes importantes.	Fournit peu de preuves précises et pertinentes pour les différences et similitudes importantes.
Raisons/explication de la cote				
Choix de la différence et de la similitude de plus grande importance	Offre plusieurs raisons spécifiques et très convaincantes pour justifier le choix de la différence et de la similitude de plus grande importance.	Offre plusieurs raisons spécifiques et passablement convaincantes pour justifier le choix de la différence et de la similitude de plus grande importance.	Offre quelques raisons convaincantes, mais plutôt vagues, pour justifier le choix de la différence et de la similitude de plus grande importance.	Offre des raisons très vagues et peu convaincantes pour justifier le choix de la différence et de la similitude de plus grande importance.
Raisons/explication de la cote				

6.1 Faussement accusé



Un jour, Marcus avait un mal de tête terrible avant l'école, mais il ne voulait pas rater un cours important en sciences, donc il a pris deux pilules d'acétaminophène. Sa mère avait placé une poignée de pilules dans un sac en plastique pour apporter à l'école au cas où il continuait à souffrir du mal de tête. Lorsque Marcus est arrivé à l'école, il a ouvert son casier et a placé le sac de pilules dans son casier. Précisément au même moment, un enseignant passait dans le couloir. Il est immédiatement allé voir la directrice de l'école, Mme Green, pour lui signaler qu'il avait vu Marcus à son casier avec un sac de pilules.

Mme Green est allée à la salle de classe où se trouvait Marcus, lui a exigé de prendre tous ses effets personnels et l'a escorté brusquement jusqu'à son bureau. Une fois au bureau, Mme Green a informé Marcus que les autorités scolaires ont ouvert son casier de force et y ont trouvé un sac de drogues illicites. Marcus a expliqué que les pilules étaient pour son mal de tête. La directrice n'était pas convaincue, suggérant que Marcus avait plutôt apporté les pilules à l'école pour les vendre aux élèves. Elle a suspendu Marcus de l'école et a informé ses parents et la police.

Lorsque la police est arrivée, elle a menotté Marcus et l'a escorté le long des couloirs remplis de gens jusqu'à la voiture de patrouille. Du jour au lendemain, il était incarcéré et ratait une semaine d'école à cause de la suspension imposée par la directrice. Des nouvelles de son arrestation furent répandues à travers la communauté. Le journal local incluait un article sur les drogues illicites aux écoles et le nom de Marcus était mentionné.

Lorsque les résultats des tests sont arrivés, ils révélèrent que les drogues n'étaient pas illicites et que c'était tout simplement un médicament pour les maux de tête. Après avoir reçu ces nouvelles, Mme Green a envoyé une lettre chez Marcus en s'excusant pour le malentendu, mais en suggérant de faire plus attention à l'avenir s'il emmène des pilules qui ressemblent à des drogues à l'école sans une note de ses parents.

6.2

Jugement de la réaction officielle



Résumé des injustices		Conséquences immédiates et à long terme
Réactions officielles aux injustices		
Critères identifiant des excuses pertinentes	Raisons pour lesquelles elles pourraient être pertinentes	Raisons pour lesquelles elles ne pourraient pas être pertinentes
Sincère et pleine confession <i>Reconnaissance des erreurs et, si mérité, expose tout acte répréhensible intentionnel.</i>		
Soutien adéquat <i>L'aide appropriée ou l'indemnisation pour les expériences négatives et les conséquences pour les victimes, et leurs familles et descendants.</i>		
Potentiel pour la prévention <i>La réaction aide à développer la sensibilisation du public et à éviter des injustices à l'avenir.</i>		
Juste considération <i>La réaction respecte justement les intérêts légitimes de tous les intéressés affectés et ne crée pas de nouvelles victimes ou ignore les anciennes victimes.</i>		
Évaluation générale <input type="checkbox"/> Beaucoup plus que ce qui était exigé <input type="checkbox"/> Un peu plus que ce qui était exigé <input type="checkbox"/> Exactement ce qui était exigé <input type="checkbox"/> Un peu moins que ce qui était exigé <input type="checkbox"/> Beaucoup moins que ce qui était exigé	Raisons de l'évaluation 1. 2. 3.	

Contexte des opérations nationales d'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale



« Alarme d'incendie », Cave and Basin, Parc national Banff.

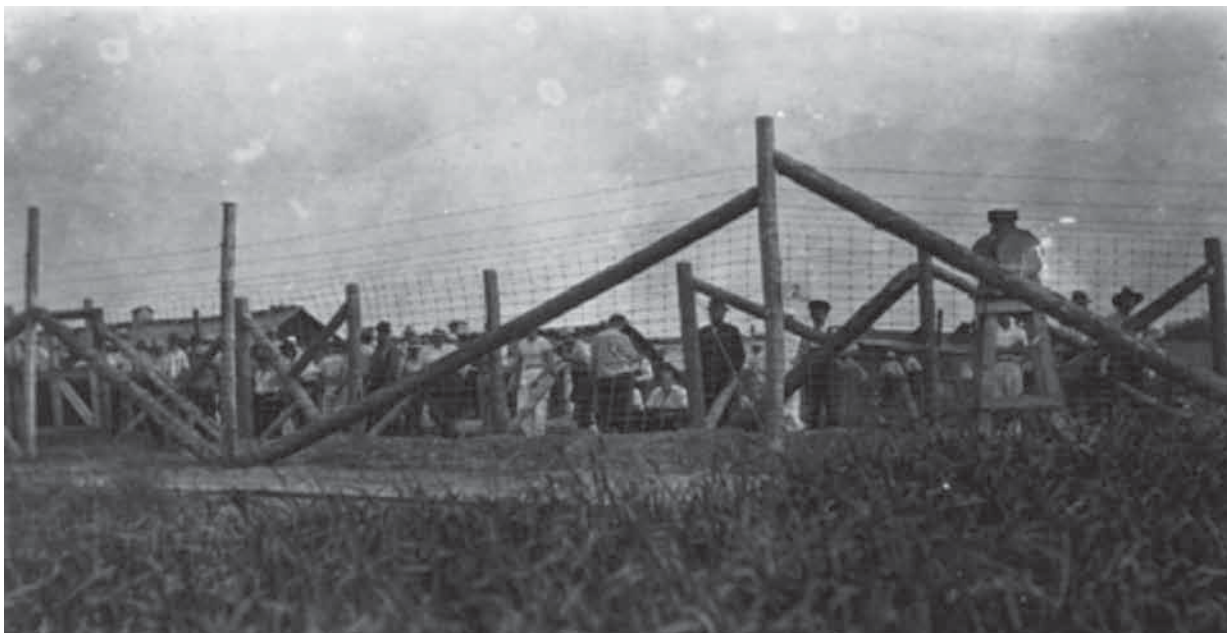
Source : Le Whyte Museum of the Canadian Rockies, Collection Buck (V295-LC-40).

Contexte historique

Il y a eu approximativement 2,5 millions de nouveaux arrivants au Canada entre 1896 et 1911. Une proportion significative de nouveaux immigrants provenait de l'Europe de l'Est, et parmi eux, le plus grand nombre était d'origine ukrainienne. Ces immigrants étaient activement recrutés par le gouvernement du Canada, qui cherchait des travailleurs pour desservir les secteurs des ressources et agricole en croissance. Tout comme d'autres immigrants, ces nouveaux arrivants faisaient face à des épreuves et des difficultés sur un territoire souvent peu accueillant. Cependant, l'éruption de la Première Guerre mondiale a altéré leurs vies de façon inimaginable lorsqu'ils ont quitté leur terre natale à la recherche d'une vie meilleure au Canada.

Détails portant sur l'internement pendant la Première Guerre mondiale

Après avoir émigré des territoires contrôlés par l'Empire austro-hongrois, un des ennemis du Canada pendant la Première Guerre mondiale, les immigrants européens et d'Asie mineure étaient d'autant plus soupçonnés. Les craintes et anxiétés de la guerre ont causé une croissance de la xénophobie (une aversion ou une crainte intense des peuples provenant d'autres pays). L'adoption de la *Loi sur les mesures de guerre* (une loi utilisée en situations d'urgence) accordait le fondement juridique permettant au gouvernement fédéral de nier les droits fondamentaux des Canadiens. Cela a mené à l'internement de 8 579 Canadiens étant catégorisés comme des étrangers ennemis. Plus de 5 000 d'entre eux étaient Ukrainiens. De plus, 80 000 individus devaient s'inscrire en tant qu'étrangers ennemis et se présenter régulièrement auprès des autorités locales. Les communautés affectées incluaient des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, plusieurs personnes de l'Empire Ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques, des Slovènes, parmi d'autres, mais la plupart d'entre eux étaient ukrainiens et la plupart d'entre eux étaient civils.



À l'intérieur du camp à Kapuskasing, 1915-1917.

Source : Sergent William D. Buck, photographe, le Whyte Museum of the Canadian Rockies, William D. Buck fonds (V295/PD 95).

Reconnu comme le premier internement au Canada, la période entre 1914 et 1920 a vu la séparation des membres des communautés affectées, leur propriété confisquée et vendue, et des milliers d'hommes envoyés à des camps d'internement pour effectuer des années de travaux forcés dans l'arrière-pays canadien. Ces détenus devaient survivre des conditions de travail et des vies difficiles, et furent utilisés pour développer l'infrastructure canadienne en tant que travailleurs forcés. Ils furent utilisés pour développer le Parc national de Banff, les fermes expérimentales au nord de l'Ontario et du Québec, les aciéries en Ontario et en Nouvelle-Écosse et ils œuvraient dans les mines en Colombie-Britannique, en Ontario et en Nouvelle-Écosse. Ces programmes de développement avantageaient les sociétés canadiennes à un tel niveau que l'internement fut retardé de deux ans après la Première Guerre mondiale.

À cette date, il est encore difficile de savoir quelle était la raison pour l'internement. Certains avaient l'impression que c'était à cause de la « frénésie guerrière », un événement qui créait une peur des peuples provenant d'autres pays et cultures. D'autres étaient de l'opinion que les bénéfices économiques provenant d'un système de travaux forcés donnaient aux compagnies une main-d'œuvre abondante et abordable.

L'importance de l'internement de la Première Guerre mondiale

L'internement pendant la Première Guerre mondiale est un exemple d'injustice sanctionnée légalement, où les droits civils des Canadiens ciblés sont niés sans juste cause, et des communautés entières sont assujetties à l'indignité, à l'abus et à des souffrances indicibles. La *Loi sur les mesures de guerre*, qui fut appliquée pour la première fois pendant la Première Guerre mondiale, a fourni la justification légale pour l'internement, et était aussi utilisée comme la base pour détenir les Canadiens d'origine japonaise et d'autres pendant la Deuxième Guerre mondiale. L'internement pendant la Première Guerre mondiale a exposé plusieurs des sentiments anti-immigrants de la population générale de l'époque. L'internement a marqué le début d'une période traumatique dans les communautés affectées, une qui laisserait des plaies profondes bien après la fermeture des camps d'internement.

Réaction aux premières opérations nationales d'internement au Canada



Le mouvement pour la réparation et les premières réactions du gouvernement

À partir de 1985, la communauté ukrainienne au Canada a cherché une reconnaissance officielle et une réparation (pour corriger les erreurs du passé) pour les premières opérations nationales d'internement au Canada de 1914 à 1920. Ceci a mené au développement d'une campagne axée sur la responsabilité morale, légale et politique du gouvernement de réparer un tort historique. Dr. Lubomyr Luciuk, un membre de premier plan de l'Association ukrainienne-canadienne des droits civils, a déclaré :

Cependant, la campagne communautaire pour la reconnaissance et la réparation n'a pas, contrairement à la situation de nos concitoyens Canadiens d'origine japonaise, atteint ses objectifs, malgré dix ans d'efforts. Ceci est causé en grande mesure parce que les fonctionnaires responsables pour traiter les revendications de la communauté canadienne d'origine ukrainienne (et ceux d'autres communautés qui ont soulevé le sujet de réparation) ont sciemment et systématiquement essayé d'ignorer et de retarder toute résolution du cas des Canadiens d'origine ukrainienne. Ils ont seulement réagi lorsque les initiatives des communautés leur ont mis de la pression ou lorsque, dans les semaines juste avant les élections fédérales en automne 1988 et en automne 1993, leurs maîtres politiques ont ressenti le besoin d'apaiser [de rendre une situation moins coléreuse ou hostile] une circonscription Canadienne d'origine ukrainienne avec plus d'un million de personnes. Autrement, la question de réparation envers les Canadiens d'origine ukrainienne a été ignorée. Ottawa a utilisé ce qui pourrait être référé comme une stratégie « d'attendre et espérer que ça disparaisse », similairement à la stratégie utilisée contre la NAJC [l'Association nationale de Canadiens d'origine japonaise].



Le 9 mai 2008, le secrétaire d'État au multiculturalisme, l'honorable Jason Kenney, député, et le président de la Fondation ukrainienne du Canada Taras Shevchenko, Andrew Hladyshevsky, c.r., signèrent l'accord de dotation de la part de la communauté canadienne d'origine ukrainienne aux casernes Stanley, un ancien poste de réception de détenus. L'accord fut témoigné par le professeur Lubomyr Luciuk, président de l'Association ukrainienne-canadienne des droits civils et par Paul Grod, LL.B., président du Congrès des Ukrainiens-Canadiens.

Photo, de gauche à droite : Dr. Lubomyr Luciuk, l'honorable Jason Kenney, M. Andrew Hladyshevsky, c.r., et M. Paul Grod.

Source : Fonds canadien de reconnaissance de l'internement durant la Première Guerre mondiale.

Reconnaissance du gouvernement et entente de réparation

Les participants au mouvement de réparation ont réalisé des progrès le 25 novembre 2005 avec la promulgation du projet de loi C-331 intitulé *Loi portant reconnaissance de l'internement de personnes d'origine ukrainienne* déposé par le député conservateur Inky Mark. Bien qu'il n'y ait pas eu d'excuses officielles du gouvernement, cette loi reconnaît que les personnes d'origine ukrainienne étaient détenues au Canada pendant la Première Guerre mondiale. Du point de vue juridique, ceci a aussi forcé le gouvernement



du Canada à passer à l'action pour reconnaître l'internement et fournir du financement pour les projets pédagogiques et commémoratifs (pour se souvenir et rendre hommage).

Le 9 mai 2008, le gouvernement du Canada a établi un fonds de 10 millions de dollars. Le conseil de dotation du Fonds de reconnaissance de l'internement au Canada pendant la Première Guerre mondiale utilise l'intérêt généré sur ce montant pour financer des projets qui rendent hommage à l'expérience de milliers de détenus entre 1914 et 1920. Les fonds sont utilisés pour appuyer les activités pédagogiques et culturelles qui perpétuent la mémoire de ceux qui ont souffert lors des premières opérations nationales d'internement au Canada. Le fonds de dotation est le résultat de 20 ans de travail forcé par un petit groupe de membres dévoués et déterminés de la communauté ukrainienne. Il y a eu de nombreux arrêts et départs au fil des années, mais ces militants engagés ont continué leur lutte pour corriger une injustice historique commise par le gouvernement du Canada.

Réactions aux excuses officielles et à l'entente de réparation

Lorsque la Chambre des communes et le Sénat du Canada ont promulgué le projet de loi C-331, la *Loi portant reconnaissance de l'internement de personnes d'origine ukrainienne*, les porte-paroles de la communauté ukrainienne-canadienne déclarèrent :

Ceci représente une preuve de bonne volonté et une étape très importante pour sécuriser la reconnaissance et la réconciliation (pour restaurer les bonnes relations) de tous les torts commis aux Ukrainiens et d'autres européens pendant les opérations nationales d'internement dans notre pays entre 1914 et 1920, lorsque des milliers d'hommes, de femmes et d'enfants furent inutilement emprisonnés comme des « étrangers ennemis », leurs richesses ayant été confisquées, furent forcés d'effectuer du travail, furent démunis et assujettis à d'autres condamnations sanctionnées par l'État.¹

Pour faire suite à cette déclaration et à cette nouvelle loi, Dr. Luciuk, l'ancien directeur des recherches de l'Association ukrainienne-canadienne des droits civils, dit :

Nous n'avons pas rompu avec [perdu] notre foi. Il y a plusieurs années, notre communauté a commencé à récupérer la mémoire de ce qu'elle a enduré - une « humiliation nationale », tel que décrit par un éditorialiste au moment d'adresser notre privation de nos droits [perte de droits] dans le journal le plus ancien au Canada, le *Daily British Whig de Kingston*; une humiliation qui, tôt ou tard, devrait être expiée [réparée ou compensée]. Le temps pour l'expiation commence aujourd'hui, à Regina, avec les premières étapes entamées ensemble, ayant signé cette entente de principe qui nous place sur la voie de sécuriser une reconnaissance d'une injustice historique et qui proclame [ouvre la voie vers] la réconciliation et la guérison. De plus, elle signale à tous que, dorénavant, nous ne « craignons plus les clôtures de barbelés ». Ce ne sera plus jamais le cas.²

Cependant, malgré les progrès, les porte-paroles du Congrès des Ukrainiens-Canadiens ressentirent qu'on pouvait en faire davantage :

Nous avons hâte à la prochaine étape en automne, car nous anticipons de conclure une entente finale qui fournira une reconnaissance appropriée et une série d'initiatives commémoratives, pédagogiques et de développement communautaire.³

¹ Andrew Hladyshevsky, Paul Grod et Lubomyr Luciuk, « Ukrainian Canadian leaders hail agreement », *The Ukrainian Weekly*, n° 36, 4 septembre 2005, p. 4.

² Lubomyr Luciuk, *Without Just Cause: Canada's First National Internment Operations and the Ukrainian Canadians, 1914-1920*. Kingston: Kashtan Press, 2006.

³ Andrew Hladyshevsky, Paul Grod et Lubomyr Luciuk, « Ukrainian Canadian leaders hail agreement ». *The Ukrainian Weekly*, n° 36, 4 septembre 2005, p. 4.



Loi portant reconnaissance de l'internement de personnes d'origine ukrainienne

Loi visant à reconnaître l'internement de personnes d'origine ukrainienne au Canada pendant la Première Guerre mondiale et à en rappeler le souvenir

Préambule

Attendu :

que des personnes d'origine ukrainienne ont été internées au Canada pendant la Première Guerre mondiale sous le régime d'une loi fédérale;

que le Parlement déplore ces événements;

qu'il reconnaisse que le souvenir de ces événements mérite d'être rappelé au moyen de mesures destinées à éduquer le public et à promouvoir le multiculturalisme, l'intégration et le respect mutuel en tant que valeurs communes,

Sa Majesté, sur l'avis et avec le consentement du Sénat et de la Chambre des communes du Canada, édicte :

- | | |
|--|--|
| Titre abrégé | 1. Titre abrégé : <i>Loi portant reconnaissance de l'internement de personnes d'origine ukrainienne</i> . |
| Négociations | 2. Il incombe au gouvernement fédéral d'entamer des négociations avec le Congrès des Ukrainiens-Canadiens, l'Association ukrainienne-canadienne des droits civils et la Fondation ukrainienne du Canada « Taras Shevchenko » en vue d'en arriver à une entente concernant les mesures qui peuvent être prises pour reconnaître l'internement de personnes d'origine ukrainienne au Canada pendant la Première Guerre mondiale. |
| Objectif | 2.1 Les mesures ont pour objectif de mieux faire comprendre au public :
a) les conséquences de l'intolérance et de la discrimination d'ordre ethnique, racial ou religieux;
b) le rôle important que joue la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> dans la promotion et le respect des droits et libertés qu'elle garantit et des valeurs qui la sous-tendent. |
| Plaques commémoratives | 2.2 Elles peuvent comprendre l'installation de plaques commémoratives dans des lieux où des personnes d'origine ukrainienne ont été internées au Canada pendant la Première Guerre mondiale. |
| Mesures destinées à l'éducation du public | 3. Les mesures peuvent également viser l'éducation du public par :
a) la présentation d'information portant sur les camps d'internement et sur la contribution des personnes d'origine ukrainienne au développement du Canada;
b) la conception de matériels didactiques afférents. |
| Timbres-poste commémoratifs | 4. Le gouvernement fédéral et le Congrès des Ukrainiens-Canadiens, l'Association ukrainienne-canadienne des droits civils et la Fondation ukrainienne du Canada « Taras Shevchenko » peuvent aussi demander à la Société canadienne des postes d'émettre un timbre-poste ou un jeu de timbres-poste commémoratifs. |
| Autres mesures commémoratives | 5. En outre, ils peuvent envisager toute autre mesure qu'ils estiment indiquée pour atteindre l'objectif visé à l'article 2.1. |
| Interprétation | 6. Les négociations entamées en application de l'article 2 ne peuvent d'aucune façon être considérées comme une reconnaissance par Sa Majesté du chef du Canada de l'existence de quelque obligation juridique que ce soit de sa part envers quiconque. |

Contexte de l'internement de Canadiens d'origine japonaise



Contexte historique

À la fin des années 1800, plusieurs jeunes hommes japonais quittaient des vies de pauvreté extrême au Japon, à la recherche d'une vie meilleure. Certains arrivaient au Canada, la plupart sur la côte ouest, mais ils devaient faire face à de nouvelles difficultés et à une société peu accueillante. Plusieurs étaient déjà des pêcheurs doués au Japon et quelques-uns ont trouvé du travail dans l'industrie de la pêche le long de la côte ouest, soit dans des bateaux ou à une des douzaines de conserveries où le poisson était transformé et mis en conserve. Plusieurs autres ont trouvé du travail saisonnier dans d'autres industries de ressources naturelles comme l'exploration forestière et l'industrie minière, qui étaient désespérées pour trouver une main-d'œuvre à bon marché. Avec l'augmentation du nombre d'immigrants japonais au Canada au début du 20^e siècle, la phrase « invasion asiatique » fut largement utilisée dans les médias, ainsi que le terme « péril jaune ». Les citoyens en Colombie-Britannique, qui étaient déjà fâchés à cause de l'augmentation accrue de la population d'immigrants chinois, considéraient les Japonais comme une menace supplémentaire à leurs emplois et à leur culture.



No. 1 - IMPOUNDED VESSELS AT ANNIEVILLE DYKE, FRASER RIVER PRIOR TO RECONDITIONING FOR SALE.

Bateaux de pêche nippo-canadiens saisis à la digue d'Annieville sur la rivière Fraser avant la remise à neuf pour la vente en début des années 1940.

Source : Bibliothèque de l'Université de la Colombie-Britannique, collections de livres rares et spéciaux, JCPC 12b.001.

Le 10 septembre 1939, le Canada, un dominion britannique fidèle, a suivi la décision de l'Angleterre et a déclaré la guerre à l'Allemagne. Alliés avec les ennemis du Canada, l'Allemagne et l'Italie, le Japon a attaqué des pays en Asie du Sud-Est. Comme résultat, les Canadiens d'origine japonaise furent soupçonnés davantage et leur loyauté au Canada a commencé à être remise en question.

Détails portant sur l'internement de Japonais

Tout de suite après l'attaque du Japon sur Pearl Harbor, à Hawaï, en décembre 1941, le Canada fait comme son allié, les États-Unis, et déclare la guerre au Japon. La *Loi sur les mesures de guerre* fut promulguée, rendant tout Japonais au Canada, indépendamment de leur lieu de naissance et s'ils étaient des citoyens canadiens, un étranger ennemi. Suite à l'attaque sur Pearl Harbor, les vies de Canadiens d'origine japonaise ont changé drastiquement. Plusieurs ont perdu leurs emplois, leurs bateaux de pêche furent saisis et les organisations culturelles et journaux japonais ont dû fermer leurs portes. On a imposé des couvre-feux et une « zone sécurisée » qui excluait les hommes japonais fut établie le long de la côte ouest.



Parmi plus de 23 000 Japonais au Canada à l'époque, plus de 75 % étaient des citoyens canadiens. Ils furent tous catégorisés comme des étrangers ennemis. Les journaux et stations de radio locaux rapportaient continuellement qu'il y avait des espions japonais dans leurs communautés pour aider l'ennemi au moment de l'invasion. Au début de 1942, le gouvernement du Canada a ordonné aux familles japonaises de quitter leurs maisons et d'évacuer les rivages de la Colombie-Britannique. Ils furent envoyés aux camps d'internement à l'intérieur de la province et avaient seulement le droit de garder ce qu'ils pouvaient porter. Pendant l'évacuation, le gouvernement saisissait les biens et les effets personnels des Canadiens d'origine japonaise. Les voitures furent saisies et les entreprises - et leurs actifs - furent confisqués. Le gouvernement prenait les terres, les maisons et effets personnels, ainsi que toute possession qui ne tenait pas dans des valises. En janvier 1943, un décret fut approuvé par le gouvernement du Canada exigeant que toute la propriété soit vendue.



Réfectoire au camp d'internement Slocan, Colombie-Britannique.

Source : Bibliothèque de l'Université de la Colombie-Britannique, collections de livres rares et spéciaux, JCPC 17.005.

Les femmes et les enfants furent envoyés dans plusieurs camps différents, la plupart d'entre eux séparés de leurs maris et de leurs pères. Les hommes furent envoyés dans des régions éloignées à l'intérieur de la Colombie-Britannique pour effectuer des travaux forcés. Les conditions de vie dans les camps étaient difficiles et la paie était bien au-dessous du niveau de subsistance (ce qui est nécessaire pour survivre). Les Canadiens d'origine japonaise qui étaient détenus perdaient leur dignité et leur liberté.

Au début de l'année 1945, lorsque la fin de la guerre s'approchait, plusieurs politiciens mettaient de la pression pour déporter les Japonais du Canada. Ceux qui sont restés en Colombie-Britannique pendant la guerre et avaient choisi de ne pas retourner au Japon furent fortement encouragés à déménager à l'est des Rocheuses à la fin de la guerre. Le retour à la côte de la Colombie-Britannique n'était pas un choix. Certains détenus qui se trouvaient dans les Prairies décidèrent d'y rester, tandis que d'autres quittèrent pour aller plus vers l'Est, comme en Ontario, au Québec et dans les provinces maritimes. Près de 13 000 canadiens d'origine japonaise ont décidé de voyager vers l'Est. Moins d'un tiers de la population japonaise originale est restée en Colombie-Britannique.



L'importance de l'internement de Japonais

Lorsque la *Loi sur les mesures de guerre* fut levée en décembre 1945, plusieurs milliers de Canadiens d'origine japonaise sont retournés en Colombie-Britannique pour recommencer leurs vies, mais ils n'ont jamais réussi à récupérer leurs pertes. Ils ont non seulement perdu leurs maisons et entreprises, mais leurs communautés s'étaient largement dispersées. Malgré la fin de la guerre en 1945, la discrimination contre les Canadiens d'origine japonaise a continué. Similairement aux peuples des Premières Nations, ils n'avaient pas le droit de vote en Colombie-Britannique jusqu'en 1949.

L'internement de Canadiens d'origine japonaise a exposé les sentiments profondément enracinés contre les individus d'origine asiatique au Canada en général et surtout en Colombie-Britannique. Déjà un groupe minoritaire privé de leurs droits malgré leurs efforts d'adopter des coutumes canadiennes, la stigmatisation de Canadiens d'origine japonaise en tant qu'étrangers ennemis et les difficultés et humiliations suite à l'internement ont laissé leur empreinte douloureuse sur la communauté. L'internement de Japonais pendant la Deuxième Guerre mondiale est plus qu'un incident isolé; il représentait une politique sanctionnée légalement et expressément du gouvernement du Canada pour retirer les droits et saisir la propriété d'un groupe de Canadiens en se fondant sur leur race et leur pays d'origine ou d'ascendance.

Réaction à l'internement de Canadiens d'origine japonaise



Le mouvement pour la réparation et les premières réactions du gouvernement

Un des premiers efforts de réparation (compensation) du gouvernement du Canada pour corriger les torts causés aux Canadiens d'origine japonaise était de les rembourser pour leurs pertes pendant la Deuxième Guerre mondiale. En 1950, le juge Henry Bird a recommandé que les individus reçoivent une compensation totale de 1,2 millions de dollars, mais leurs frais juridiques devaient être déduits de ce montant. Cette somme représentait 52 dollars par personne. Certains individus ont accepté l'offre, mais la plupart d'entre eux n'ont même pas pris la peine de déposer une demande. Pendant les 20 années suivantes, il n'y a pas eu d'autres manifestations portant sur la compensation.

Dans les années 1970, le gouvernement a permis l'accès public aux dossiers du gouvernement. Ceci a permis aux membres du public de réviser les actions du gouvernement pendant la guerre. Malgré le fait qu'ils étaient catégorisés comme des « étrangers ennemis », les Japonais au Canada n'avaient jamais représenté une menace à la sécurité nationale. En fait, les documents indiquèrent que les actions du gouvernement en temps de guerre furent motivées par des craintes contre les Asiatiques et les sentiments de racisme à l'époque. Les documents ont aussi démontré que la guerre a donné un prétexte au gouvernement pour répondre au « problème japonais ». Les torts du passé furent exposés et ne pouvaient plus être niés.

L'année 1977 marqua le 100^e anniversaire de l'arrivée de Manzo Nagano, le premier immigrant japonais au Canada. Pendant cette année, on a rehaussé les apports des Canadiens d'origine japonaise envers la société canadienne. Cependant, les injustices souffertes par les Japonais pendant les années de guerre furent révélées. Comme résultat, on a planté les semences pour propulser une campagne de réparation dirigée par la *National Association of Japanese Canadians* (NAJC) [Association nationale de Canadiens d'origine japonaise]. Onze longues années de luttes, y compris d'innombrables réunions, promesses rompues, désaccords dans la communauté japonaise, rassemblements et manifestations, propositions rejetées, pression du public et un règlement avec le gouvernement américain pour les Américains d'origine japonaise, ont finalement mené à une entente entre la NAJC et le gouvernement du premier ministre Brian Mulroney.



Manifestants appuyant la réparation des torts subis par les victimes d'internements japonais pendant la Deuxième Guerre mondiale devant les bâtiments du parlement canadien.

Source : Le Nikkei National Museum. 2010.32.119.



Excuse officielle du gouvernement et entente de redressement



Signature officielle de l'entente de redressement à l'égard des Canadiens japonais par le premier ministre Brian Mulroney et Art Miki de la National Association of Japanese Canadians [Association nationale de Canadiens d'origine japonaise].

Source : 25^e anniversaire de l'entente de redressement à l'égard des Canadiens japonais, Fondation canadienne des relations raciales.

Dans ses remarques à la Chambre des communes le 22 septembre 1988, le premier ministre Brian Mulroney s'est officiellement excusé auprès des Canadiens japonais pour leur internement pendant la Deuxième Guerre mondiale. Il déclara ce qui suit :

Je sais que je parle au nom de tous les députés en présentant aux Canadiens d'origine japonaise les excuses officielles et sincères du Parlement pour les injustices qui ont été commises dans le passé envers eux, leurs familles, et leurs descendants, et en promettant solennellement aux Canadiens de toutes origines que pareilles injustices ne seront plus tolérées et ne se reproduiront plus jamais.

Ce jour, l'entente de redressement à l'égard des Canadiens japonais fut également signée. Elle consistait de :

- 21 000 \$ pour chaque Canadien japonais qui a été soit expulsé de la côte (ouest) en 1942 ou qui était vivant au Canada avant le 1^{er} avril 1949 et était encore vivant au moment de signer l'entente;
- un fonds communautaire de 12 millions de dollars pour rebâtir l'infrastructure des communautés détruites;
- des pardons pour les condamnés à tort pour désobéir les ordres de la *Loi sur les mesures de guerre*;
- une reconnaissance de citoyenneté canadienne pour ceux qui furent déportés injustement au Japon et leurs descendants;
- un financement de 24 millions de dollars envers la Fondation canadienne des relations raciales qui appuie des projets, des programmes et des conférences qui font la promotion de l'égalité raciale.¹

Réactions aux excuses officielles et à l'entente de redressement

Ci-dessous, il y a un exemple des réactions aux excuses officielles et à l'entente de redressement du gouvernement du Canada provenant des membres proéminents de la communauté canadienne japonaise.

Le 22 septembre 1988, le roi du judo au Canada, maître Takahashi, a déclaré sur la Colline du Parlement :

Je sens qu'on vient de m'enlever une tumeur.²

¹ « Japanese Canadians », *Encyclopédie Canadienne* <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/japanese-canadians/>.

² Arthur Miki, « A need for vigilance » National Association of Japanese Canadians.



L'écrivain Arthur Miki dit ce qui suit:

Quand j'écoutais les mots choisis soigneusement dans le discours du premier ministre annonçant l'entente de redressement négociée avec la National Association of Japanese Canadians (NAJC), les souvenirs des cinq ans de la campagne de réparation ont surgi comme un éclair dans mon esprit - la lutte à l'intérieur de la communauté canadienne japonaise, la lutte avec le gouvernement et les cinq ministres d'État pour le Multiculturalisme successifs, et la lutte pour gagner l'approbation du public canadien. Le problème de réparation est devenu un test pour tous ceux qui faisaient partie de la NAJC. Pouvons-nous prendre et garder une forte position au sujet de la réparation et pourrions-nous persister jusqu'à ce que notre but soit atteint, c'est-à-dire, obtenir un règlement « juste et honorable »?³

Albert Lo, président de la Fondation canadienne des relations raciales, fit la remarque suivante :

L'entente de redressement à l'égard des Canadiens japonais représente un jalon dans l'histoire de notre pays, où les violations aux droits de la personne commises par le Canada dans le passé furent reconnues. Elle constituait un modèle à utiliser pour d'autres ententes de réparation, comme pour les Canadiens d'origine chinoise, les Peuples autochtones dans les pensionnats et les communautés affectées reconnues grâce à ce Programme de reconnaissance historique pour les communautés du gouvernement. La célébration de cette réussite remarquable nous permet de continuer à nous souvenir du passé et à reconnaître les injustices et le racisme qui furent sanctionnés [permis] par l'état.⁴

Mickey Nakashima, un membre de l'Association de citoyens canadiens japonais de la Colombie-Britannique, reflète sur ce que cela voulait dire pour la communauté japonaise lorsqu'il a dit ce qui suit :

La reconnaissance, les excuses et l'indemnisation symbolique envers tous ceux qui étaient admissibles et encore vivants voulait dire que le fardeau de la honte et d'être présumé coupable, cet *issei* [terme japonais pour les premiers immigrants japonais en Amérique du Nord] et *nisei* [terme japonais pour les enfants des premiers immigrants japonais en Amérique du Nord] qui a perduré au fil des années, fut levé. Nous étions finalement exonérés [libérés] de tout tort. Le plus grand regret provient de l'*issei* de la génération de mes parents qui sont décédés sans témoigner cette réparation.⁵

³ Roy Miki et Cassandra Kobayashi, *Justice in Our Time: The Japanese Canadian Redress Settlement*, Vancouver, Talon Books, 1991.

⁴ 25^e anniversaire de l'entente de redressement à l'égard des Canadiens japonais, Fondation canadienne des relations raciales.

⁵ Pamela Hickman et Masako Fukawa, *Righting Canada's Wrongs: Japanese Canadian Internment in the Second World War*, Toronto, Lorimer, 2012.

6.7A

Contexte de la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise



Contexte historique



Caricature publiée dans *Canadian Illustrated News* le 26 avril 1879, montrant Amor de Cosmos, un journaliste et politicien (qui a servi en tant que deuxième premier ministre provincial de la Colombie-Britannique) et un immigrant chinois. Source : Charles Hou et Cynthia Hou, *Great Canadian Political Cartoons, 1820 to 1914*, Toronto, ON, Moody's Lookout Press, 1997, p. 35.

Le premier grand afflux d'immigrants chinois au Canada a pris son origine à San Francisco. Ces immigrants ont voyagé vers le nord, jusqu'à la vallée de la rivière Fraser en Colombie-Britannique en 1858, suite à la ruée vers l'or. Dans les années 1860, plusieurs ont continué avec la prospection d'or dans les monts Caribou, à l'intérieur de la Colombie-Britannique. La grande migration suivante a pris place lorsque le gouvernement du Canada a permis aux travailleurs chinois d'immigrer au Canada dans le but de travailler sur la construction du chemin de fer du Canadien Pacifique. Plusieurs furent emmenés au Canada directement de la Chine. On s'attendait à ce qu'ils travaillent de plus longues heures pour des salaires inférieurs à leurs contreparties qui ne provenaient pas de la Chine. Entre 1880 et 1885, environ 17 000 travailleurs chinois ont aidé à bâtir la section de voies ferrées en Colombie-Britannique la plus difficile et la plus dangereuse, ce qui a causé plusieurs décès. Malgré leurs apports, il y avait beaucoup de préjugés contre les chinois. Certains travailleurs canadiens commençaient à croire que les travailleurs immigrants chinois représentaient une menace à leurs emplois et ont commencé à mettre de la pression sur le gouvernement du Canada pour limiter l'immigration de chinois.

Détails portant sur la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise

Lorsque les voies ferrées furent complétées et qu'on n'avait plus besoin de grands nombres de travailleurs mal rémunérés, il y a eu un contrecoup (réaction négative) de la part des travailleurs syndiqués et certains politiciens qui étaient contre les chinois. En réponse à cette situation, le gouvernement fédéral du Canada a adopté la *Loi sur l'immigration chinoise* en 1885. Cette loi imposait une taxe de 50 \$ pour chaque Chinois désirant immigrer dans l'espoir de les décourager d'entrer au Canada. En 1900, la taxe d'entrée fut augmentée à 100 \$. En 1903, la taxe d'entrée fut augmentée à 500 \$, ce qui correspondait à deux ans de salaire.



Certificat de taxe d'entrée pour Lee Don, 1918.
Source : Bibliothèque publique de Vancouver VPL 30625.

Pendant la Première Guerre mondiale, le Canada avait besoin de plus de travailleurs chinois, ce qui a causé un afflux d'immigration. À la fin de la guerre, il y avait un contrecoup envers les Chinois de la part des soldats retournant de la guerre à la recherche d'un emploi. Plusieurs Canadiens détestaient aussi le fait que les Chinois avaient commencé à posséder des terres et des fermes

L'importance de la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise

Selon un rapport des Nations Unies, entre 1885 et 1923, le gouvernement du Canada a recueilli près de 23 millions de dollars grâce à la taxe d'entrée, ce qui correspond à environ 1,2 milliard de dollars au 21^e siècle. Cette taxe était une grande source de revenu pour les gouvernements de la Colombie-Britannique et fédéral pendant quatre décennies. La taxe s'appliquait seulement aux Chinois, causant des difficultés financières pour plusieurs nouveaux immigrants.

La taxe sur les Canadiens d'origine chinoise a exposé des sentiments anti-asiatiques profonds dans l'ensemble du Canada, surtout en Colombie-Britannique. La taxe d'entrée a renforcé le statut d'étranger chez les Chinois et a créé de grands obstacles financiers menant à plusieurs difficultés pour les nouvelles familles d'immigrants. La taxe d'entrée reflète une politique délibérée du gouvernement du Canada pour empêcher l'intégration d'un groupe d'immigrants selon leur race et pays d'origine. Comme tel, c'est un exemple d'une injustice sanctionnée légalement qui a injustement ciblé un groupe de canadiens.

Réaction à la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise



Le mouvement pour la réparation et les premières réactions du gouvernement

Le mouvement vers la réparation pour corriger les torts commis contre les Chinois (pour contrebalancer les injustices du passé) remonte à 1984. La députée fédérale de Vancouver, Margaret Mitchell, a soulevé la question à la Chambre des communes en repayant la taxe d'entrée à deux individus qui habitaient dans sa circonscription. Cela a encouragé 4 000 autres contribuables de la taxe d'entrée et leurs membres de famille à être représentés par le *Chinese Canadian National Council* (CCNC) [Conseil national des Canadiens chinois], un organisme qui plaide pour les Canadiens chinois dans leur lutte pour obtenir la réparation du gouvernement du Canada.

En 1993, le premier ministre conservateur, Brian Mulroney, a offert des médailles individuelles, une aile du musée et d'autres mesures à plusieurs autres communautés cherchant à réparer les torts du passé. Les groupes nationaux de Canadiens chinois ont vu ceci comme étant inadéquat et ont carrément rejeté l'offre du premier ministre.

Pendant la même année, Jean Chrétien a remplacé Mulroney en tant que premier ministre, mais ce nouveau gouvernement libéral n'a pas présenté d'excuses ni de réparation. Cependant, le CCNC et ses partisans n'ont pas terminé leur lutte. Ils ont même soulevé la question auprès de la Commission des droits de l'homme des Nations Unies et sont éventuellement allés jusqu'aux tribunaux. Ils ont argumenté que le gouvernement fédéral ne devrait pas profiter du racisme et que selon la *Charte canadienne des droits et libertés* et la loi internationale des droits de l'homme, il était responsable de réparer cette injustice historique.

En 1988, les excuses et l'indemnisation pour l'internement de Canadiens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale ont ouvert la voie pour réparer d'autres politiques motivées par le racisme. Lorsque Paul Martin fut nommé premier ministre en 2003, il était évident qu'il ne restait plus que quelques douzaines de survivants chinois ayant dû payer la taxe d'entrée et qu'il n'y avait que quelques centaines d'épouses et de survivants. Comme résultat, on a organisé plusieurs événements d'envergure nationale pour renforcer la campagne de réparation. Par exemple, en 2005, Gim Wong, le fils de 82 ans de deux contribuables à la taxe d'entrée et un ancien combattant de la Deuxième Guerre mondiale, a effectué une campagne intitulée « Parcours pour la réparation » à travers le pays sur sa motocyclette Harley Davidson.

Excuse officielle du gouvernement et entente de redressement

Ce n'était que 121 ans après l'imposition de la première taxe d'entrée imposée sur les immigrants d'origine chinoise rentrant au Canada que le Canada a officiellement reconnu ce tort historique. On a finalement obtenu une entente en 2006 grâce à la pression intense et à la persévérance de la part d'individus et d'organismes des communautés canadiennes chinoises (le premier Canadien d'origine chinoise a déposé une réclamation en 1983 pour lui rembourser la taxe d'entrée).

Le 22 juin 2006, Stephen Harper, le premier ministre du Canada, a offert des excuses et une indemnisation pour la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise. Les survivants ou leurs conjoints furent



Les survivants de la taxe d'entrée et leurs conjoints montrèrent leurs certificats pendant la lutte pour obtenir la réparation.

Source : John Bonnar, « New book details experiences of Chinese Head Tax families », *Rabble*, le 27 septembre 2012.



Le premier ministre Stephen Harper livre des excuses pour la taxe d'entrée à la Chambre des communes.
Source : Bureau du premier ministre, gouvernement du Canada.

payés une indemnisation d'approximativement 20 000 \$. À compter de 2013, on a accordé 16 millions de dollars en indemnités. En 2008, le gouvernement du Canada a consacré cinq millions de dollars pour des projets canadiens chinois visant à sensibiliser les Canadiens sur les restrictions discriminatoires envers l'immigration qui ont pris place au Canada.

Réactions aux excuses officielles et à l'entente de réparation

Il y a des réactions mixtes en ce qui concerne l'entente de réparation parmi les Canadiens d'origine chinoise. Certains disent que la lutte pour la réparation est terminée, tandis que d'autres disent que l'indemnisation n'est pas suffisante, étant donné la souffrance causée par la taxe d'entrée. Certains membres de la communauté disent que les paiements ne représentent pas vraiment une indemnisation.

Colleen Hua, la présidente nationale du CCNC, déclare dans un communiqué de presse :

Ceci est un moment réparateur [de guérison] pour la communauté canadienne chinoise, car nous commençons un processus authentique de réconciliation [ramener des relations amicales] avec le gouvernement du Canada.¹

Un contribuable de la taxe d'entrée de 88 ans, James Pon, a exprimé sa satisfaction :

Je suis reconnaissant d'avoir vécu jusqu'à ce jour, après tellement d'années de tentatives pour forcer le gouvernement du Canada à « s'excuser ».

D'autres dans la communauté ont dit que les excuses et le règlement n'étaient pas suffisants. Ceci est révélé dans les extraits suivants du journal *Globe and Mail* publié le mercredi, 30 juin 2010.

Les excuses du Canada auprès de la communauté chinoise pour la taxe d'entrée entre 1885 et 1923 n'étaient pas suffisantes d'après les descendants de ceux qui ont dû payer la taxe.

Ottawa s'est excusé auprès de la communauté chinoise quatre ans avant et a donné 20 000 \$ à ceux qui ont payé la taxe d'entrée ou à leur conjoint survivant.

¹ Ottawa émet des indemnités pour la réparation pour la taxe d'entrée imposée aux Canadiens d'origine chinoise, CBC News (affiché le 20 octobre 2006).



Cependant, les membres de la Head Tax Families Society of Canada ont dit que le gouvernement fédéral a exclu des milliers de familles chinoises affectées par les injustices historiques et qu'Ottawa devrait repenser son approche à la réparation.

Le gouvernement fédéral a reconnu moins d'un pourcent des familles qui ont payé la taxe d'entrée, dit-il. Les paiements furent déboursés à environ 800 personnes, bien que plus de 82 000 immigrants chinois ont payé la taxe entre 1885 et 1923.²

Victor Wong, le directeur exécutif du Conseil national des Canadiens chinois, dit :

Afin de présenter des excuses valables, elles doivent inclure les enfants de ceux qui ont payé la taxe d'entrée.

En 2013, Jason Kenney, le ministre fédéral de la Citoyenneté, de l'Immigration et du Multiculturalisme, a célébré la fin du projet pédagogique de cinq ans. Plus tard, il fut révélé que 500 000 \$ des 5 000 000 \$ destinés à des projets canadiens chinois n'avaient pas été dépensés. Cependant, le gouvernement du Canada a repris l'argent non dépensé, malgré les réclamations d'injustice de la part des Canadiens chinois.³

Transcription des excuses officielles du gouvernement

Allocution du premier ministre sur la réparation pour la taxe d'entrée imposée aux Chinois

Ottawa, le 22 juin 2006

Monsieur le Président, je m'adresse aujourd'hui à la Chambre pour officiellement tourner la page d'un chapitre malheureux de l'histoire canadienne.

Durant cette période, un groupe de personnes qui ne cherchaient qu'une vie meilleure a été maintes et maintes fois ciblé, et ce, délibérément, pour des traitements injustes.

Je parle, bien sûr, de la taxe d'entrée imposée aux Chinoises et aux Chinois qui ont immigré dans ce pays ainsi que des autres mesures restrictives qui ont suivi.

Le Canada que nous connaissons aujourd'hui ne serait pas ce qu'il est sans les efforts des travailleuses et des travailleurs chinois qui ont commencé à arriver au milieu du dix-neuvième siècle.

Presque exclusivement des jeunes hommes, ces immigrants ont pris la décision difficile de quitter leur famille pour tenter leur chance à l'autre bout du monde dans un pays qu'ils appelaient la « montagne dorée ».

À partir de 1881, plus de 15 000 de ces pionniers chinois ont été associés à la plus grande construction de la nation qu'ait connue notre histoire, je veux parler de la construction du chemin de fer Canadien Pacifique.

Des rives du Saint-Laurent, en passant par les étendues sans fin du bouclier et des prairies, à travers les majestueuses Rocheuses et les terrains accidentés de la Colombie-Britannique, ce lien transcontinental a été la structure d'acier qui a soudé notre pays naissant.

Il s'agit d'un exploit d'ingénierie (...) et un exploit accompli essentiellement à la sueur de ces ouvriers chinois (...) qui a contribué à la colonisation de l'Ouest, puis au développement de l'économie canadienne.

Les conditions dans lesquelles ces immigrants chinois travaillent étaient au mieux très pénibles et quelques fois impossibles : à peu près un millier d'entre eux ont tragiquement laissé la vie dans la construction de ce chemin de fer.

Et malgré tout, ces immigrants chinois ont persévéré, contribuant ainsi à assurer l'avenir du Canada.

Mais dès que le chemin de fer a été terminé, le Canada leur a tourné le dos. Tout d'abord, aux termes de la *Loi de l'immigration chinoise* de 1885, une taxe d'entrée de 50 \$ fut imposée aux Chinoises et aux Chinois pour dissuader d'immigrer.

² Robert Matas, « Head tax redress was not enough », *The Globe and Mail*, publié en ligne le mercredi, 30 juin 2010.

³ Robert Matas, « Head tax redress was not enough », *The Globe and Mail*, publié en ligne le mercredi, 30 juin 2010.



Non content des conséquences de cette taxe, le gouvernement l'a haussée à 100 \$ en 1900, puis à 500 \$, soit l'équivalent de deux ans de salaire en 1903. Cette taxe est restée en vigueur jusqu'en 1923, année où le gouvernement a modifié la *Loi de l'immigration chinoise* fermant effectivement la porte à la quasi-totalité des Chinoises et des Chinois jusqu'en 1947.

Le dominion de Terre-Neuve avait une loi semblable en vertu de laquelle une taxe d'entrée était imposée entre 1906 et 1949, année où cette province est entrée dans la Confédération.

Le gouvernement du Canada reconnaît les stigmates et l'exclusion subies à cette occasion par les Chinoises et les Chinois. Nous reconnaissons le coût élevé que représentait cette taxe pour les nombreux parents restés en Chine et qui n'avaient pu se retrouver, ou quelquefois avaient vécu séparés dans l'extrême pauvreté pendant de nombreuses années. Nous reconnaissons aussi que le fait de ne pas réellement reconnaître des injustices historiques a empêché un nombre d'entre eux à se sentir pleinement Canadiennes et Canadiens.

Par conséquent, Monsieur le Président, au nom de tous les Canadiens et du gouvernement du Canada, nous présentons des excuses complètes aux Canadiennes et aux Canadiens d'origine chinoise pour la taxe d'entrée et nous sommes profondément désolés de l'exclusion des immigrants qui a suivi.

Gar nar dai doe heem.

Il ne s'agit pas aujourd'hui de reconnaître notre responsabilité mais de nous réconcilier avec ceux qui ont enduré de si grandes difficultés et avec l'ensemble de la communauté sino-canadienne, qui continue d'apporter une si précieuse contribution à notre grand pays.

Si les tribunaux canadiens ont jugé légaux la taxe d'entrée et l'interdiction d'immigrer, nous acceptons pleinement la responsabilité morale de reconnaître ces politiques honteuses de notre passé.

Pendant plus de six décennies, ces mesures financières vexantes visant exclusivement les Chinoises et les Chinois ont été délibérément appliquées par l'État canadien.

Il s'est agi d'une grave injustice, injustice que nous avons l'obligation morale de reconnaître.

Afin de donner plus de poids aux excuses d'aujourd'hui, le gouvernement du Canada offrira des paiements symboliques aux personnes qui ont été soumises à la taxe d'entrée et qui sont encore vivantes et aux conjoints de celles qui sont décédées.

Par ailleurs, nous établirons un fonds pour participer au financement de projets communautaires visant à reconnaître la portée des mesures de guerre passées et les restrictions apportées à l'immigration des communautés ethnoculturelles.

Aucun pays n'est parfait. Comme tous les autres, le Canada a commis des erreurs par le passé. Nous en sommes conscients. Toutefois, le peuple canadien est juste et bon, et il prend des mesures réparatrices lorsqu'il s'est trompé.

Même si la taxe d'entrée, produit d'une époque profondément différente de la nôtre, remonte à un passé lointain, nous nous sentons tenus de réparer ce tort historique pour la simple raison qu'il est en notre devoir de le faire, ce que nous dicte l'esprit canadien.

En terminant, Monsieur le Président, permettez-moi d'assurer aux membres de la Chambre que notre gouvernement continuera de s'efforcer de faire en sorte que pareilles mesures injustes ne soient plus jamais appliquées.

Nous sommes tous responsables de bâtir un pays fermement fondé sur la notion d'égalité des chances, sans égard à la race ou à l'origine ethnique.

Les profonds regrets que nous inspirent les mesures racistes de notre passé stimuleront notre engagement indéfectible à construire un avenir meilleur pour l'ensemble des Canadiennes et des Canadiens.

Je vous remercie.

Contexte de l'incident

Komagata Maru



Contexte historique

Au début du 20^e siècle, plus de 2,5 millions de personnes sont arrivées au Canada lors d'une période connue des historiens comme la première grande vague d'immigration. Cependant, certains nouveaux arrivants n'étaient pas accueillis chaleureusement, et plusieurs ont dû faire face au traitement difficile, à la discrimination et à l'exclusion. Par exemple, à l'ouest du Canada, plusieurs Canadiens ressentaient que le nombre accru d'immigrants de l'Inde prendrait leurs emplois dans des usines, moulins et scieries. Avec un sentiment contre l'immigration d'asiatiques accru, plusieurs Canadiens de l'ouest voulaient mettre fin à « l'invasion brune ».



Komagata Maru et ses passagers bloqués provenant de l'Inde.
Source : Archives de la Ville de Vancouver, numéro d'article CVA 7-125.

Le gouvernement du Canada a mis de la pression sur les compagnies de bateaux à vapeur pour arrêter la vente de billets aux Indiens. En 1907, on a promulgué un projet de loi niant le droit de vote à tous les Indiens. La province de Colombie-Britannique a commencé à adopter des lois strictes décourageant l'immigration d'Indiens au Canada. Les Indiens devaient posséder au moins 200 \$ pour entrer en Colombie-Britannique et devaient arriver directement de l'Inde, sans s'arrêter à d'autres ports en route. Avec de tels obstacles en place pour limiter l'entrée et l'intégration d'Indiens dans la société canadienne, tout était en place pour un incident explosif comme celui qu'ont vécu les passagers à bord du *Komagata Maru*.

Détails au sujet de l'incident *Komagata Maru*

Dans le but de nier l'entrée au Canada à ceux catégorisés comme immigrants « indésirables », on a promulgué des lois et des règlements restrictifs. La restriction la plus sévère pour empêcher l'immigration d'Indiens au Canada portait sur l'adoption du *Règlement du passage sans interruption* en 1908 par le gouvernement du Canada. Cette loi déclare que les immigrants doivent « provenir de leur pays de naissance, ou citoyenneté, par trajet continu et avec des billets achetés avant de quitter leur pays de naissance ou de citoyenneté. » Le 23 mai 1914, un navire bondé de Hong Kong transportant 376 passagers, la plupart d'entre eux étant des immigrants de l'état nordique de Pendjab, en Inde, est arrivé à la baie Burrard de Vancouver, sur la côte ouest du Canada.



Pont bondé du *Komagata Maru*, 1914.

Source : Bibliothèque publique de Vancouver, numéro d'accèsion 6232.

Les passagers du *Komagata Maru* étaient en violation du *Règlement du passage sans interruption*. Comme résultat, les autorités portuaires interdirent le navire d'accoster. Les passagers, qui ont dû rester à bord du bateau pendant plus de deux mois, ont souffert de graves difficultés. Les conditions sur le bateau se sont détériorées rapidement et sont devenues dangereuses. Les passagers ont perdu tout l'argent qu'ils avaient déboursé pour faire le voyage. Seulement vingt résidents canadiens retournant au Canada et le médecin de navire furent éventuellement permis de rester au Canada. Les forces militaires canadiennes escortèrent le navire du port le 23 juillet 1914 et le navire fut forcé de retourner en Inde.

L'importance de l'incident *Komagata Maru*

L'incident *Komagata Maru* a exposé les sentiments profonds contre les Asiatiques et les Indiens au Canada en général, et surtout en Colombie-Britannique. L'incident a renforcé le statut d'étranger à tous ceux qui ont immigré de l'Inde. Comme résultat, ils ont fait face à de plus grands obstacles pour créer une vie pour eux-mêmes et pour leurs familles au Canada. La détresse des passagers du *Komagata Maru* représente plus qu'un incident isolé; elle reflète aussi la politique délibérée et d'exclusion du gouvernement du Canada, conçue pour empêcher l'arrivée des nouveaux arrivants selon leur race ou pays d'origine.

Réaction à l'incident *Komagata Maru*



Le mouvement pour la réparation et les premières réactions du gouvernement

En 2006, le gouvernement du Canada a réagi aux demandes de réparation (corriger les torts du passé) pour les injustices historiques concernant l'immigration et la discrimination pendant la guerre. On a créé un programme pour financer les projets pour les communautés associées aux pratiques injustes pendant la guerre et les restrictions à l'immigration. L'annonce a pris place le 23 juin 2006. Ceci coïncidait avec les excuses du premier ministre Stephen Harper à la Chambre des communes pour la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise. Le 6 août 2006, le premier ministre Harper a prononcé un discours au Ghadri Babiyana da Mela (un festival communautaire indo-canadien) à Surrey, Colombie-Britannique, où il a déclaré que le gouvernement du Canada reconnaissait que l'incident *Komagata Maru* était injuste



Jaswinder Singh Toor, le président des descendants de la Société Komagata Maru, une organisation phare qui a poussé pour la réparation auprès du gouvernement fédéral.

Source : Jason Payne/PNG.

et que le gouvernement s'est engagé à discuter avec la communauté indo-canadienne sur la meilleure façon de reconnaître cet épisode tragique dans l'histoire du Canada.

Les groupes de la communauté indo-canadienne ont mis plus de pression sur le gouvernement pour aller au-delà des mots et d'agir, provoquant certains politiciens à entreprendre le défi d'obtenir la réparation. Le 3 avril 2008, Ruby Dhalla, députée pour Brampton-Springdale, a présenté une motion à la Chambre des communes indiquant que « dans l'opinion de la chambre, le gouvernement devrait officiellement offrir ses excuses auprès de la communauté indo-canadienne et aux individus touchés par l'incident *Komagata Maru* de 1914, où les passagers furent interdits de débarquer au Canada. » Suite à des débats subséquents le 15 mai 2008, la Chambre des communes a adopté la motion de Dhalla.

Le 3 août 2008, le premier ministre Stephen Harper s'est excusé pour l'incident *Komagata Maru* au 13^e Ghadri Babiyana Da Mela annuel à Surrey, Colombie-Britannique.

Le 10 mai 2008, Jason Kenney, secrétaire d'État (au Multiculturalisme et à l'Identité canadienne) a offert 2,5 millions de dollars en subventions et en financement pour reconnaître l'incident *Komagata Maru*. Ces subventions furent disponibles aux membres de la communauté indo-canadienne pour développer des projets et des initiatives pour rendre hommage aux victimes d'injustices comme résultat de l'incident.

Réactions aux excuses officielles et à l'entente de réparation

En réaction aux excuses historiques du premier ministre, Jack Uppal, un des personnages les plus reconnus et les plus respectés de la communauté indo-canadienne, dit :

Sous la direction de ce premier ministre, le gouvernement a présenté des excuses au sujet de l'injustice historique que constitue la tragédie du *Komagata Maru*. Ces excuses ont été présentées chez moi, là où cet incident s'est produit. J'ai accepté ces excuses; pour moi, c'est une affaire close. J'ai personnellement accepté les excuses présentées. L'incident du *Komagata Maru* est un



événement tragique de l'histoire du Canada, mais le gouvernement a déployé de remarquables efforts afin de réparer les torts qui ont été causés. Le premier ministre a présenté des excuses publiques, tandis que le ministre de l'Immigration a établi le Programme de reconnaissance historique du *Komagata Maru*, lequel a permis d'allouer des fonds à de nombreux projets éducatifs, à des musées et à des monuments commémoratifs partout au pays. Il faut féliciter le gouvernement d'avoir pris les mesures nécessaires pour tourner la page sur un chapitre sombre de notre histoire.¹



Le dévoilement d'un monument commémoratif pour reconnaître les difficultés des passagers du *Komagata Maru*.

Source : Monument Komagata Maru aide à guérir les blessures datant d'un siècle, *Metro*, le 23 juillet 2012.

Cependant, le dimanche, 3 août 2008, la Presse canadienne a annoncé que « les Sikhs n'acceptent pas les excuses pour *Komagata Maru*. » L'article a aussi indiqué :

Le premier ministre Stephen Harper a présenté des excuses le dimanche pour l'incident *Komagata Maru* de 1914, où des centaines d'Indiens à la recherche d'une vie meilleure au Canada furent refusés. M. Harper parlait à une foule d'environ 8 000 personnes à Surrey, Colombie-Britannique, qui a une grande communauté d'Indiens orientaux. Mais dès qu'il a quitté la scène, les membres de la communauté Sikh se sont précipités sur scène immédiatement pour dénoncer les excuses. Ils ont dit qu'ils voulaient que les excuses soient présentées à la Chambre des communes.²

Jaswinder Singh Toor, le président de la Société des descendants de *Komagata Maru*, dit :

L'excuse était inacceptable - nous nous attendions à ce que le premier ministre du Canada fasse la bonne chose. La bonne chose était [...] tout comme celle de la taxe d'entrée [on se réfère à l'excuse complète de M. Harper auprès de la communauté canadienne d'origine chinoise en 2006 pour la taxe d'entrée imposée aux immigrants d'origine chinoise].³

Suite au discours de M. Harper, les dirigeants de la communauté Sikh ont demandé à la foule de lever la main s'ils acceptaient les excuses. Ils ont annoncé que le rassemblement l'a rejetée. « Les excuses ont été offertes et elles ne seront pas répétées, » dit le secrétaire d'État Jason Kenney, qui accompagnait M. Harper lors de cette visite.⁴

¹ Cité par Tim Uppal, Ministre d'État, Débats à la Chambre des communes, *Hansard*, le 18 mai 2012.

² Jeremy Hainsworth, les Sikhs n'acceptent pas les excuses pour l'incident *Komagata Maru*, *La Presse Canadienne*, le 3 août 2008.

³ Harper présente des excuses en Colombie-Britannique portant sur l'incident *Komagata Maru* en 1914, CBC News (publié le 3 août 2008).

⁴ Harper présente des excuses en Colombie-Britannique portant sur l'incident *Komagata Maru* en 1914, CBC News (publié le 3 août 2008).



Excuses officielles du gouvernement et entente de redressement

Les excuses fédérales du premier ministre Stephen Harper pour l'incident Komagata Maru de 1914

Good afternoon, Bonne après-midi, Sat Sri Akaal (une salutation utilisée par les Sikhs), Nameste (bonjour en Hindi), As-Salému Alaykum (une salutation utilisée par les musulmans). Merci, Jason, pour cette introduction. Salutations à mes collègues, Nina Grewal, Jim Abbot et Russ Heaper, et mes concitoyens. Je voudrais commencer la journée en remerciant le président de la Fondation Mohan Singh Memorial Foundation, Sahib Thind, de m'avoir invité à nouveau à cette exposition spectaculaire de la culture Punjabi. La danse vive et les traditions musicales, l'art exquis et la littérature intemporelle sont tous célébrés ici aujourd'hui. Ce sont les fruits d'une civilisation millénaire qui influence le monde entier. Le Canada partage ce riche patrimoine culturel; ça devient une partie intégrale de notre propre diversité culturelle. Aujourd'hui, plus d'un million de Canadiens sont de descendance sud-asiatique. Ces hommes et femmes qui travaillent d'arrache-pied se consacrent passionnément à leurs familles et communautés et aident à rendre notre pays plus fort pour les générations futures, notre pays qui offre des opportunités à tous, sans tenir compte de leurs antécédents, notre pays qui offre un sanctuaire aux victimes de violence et de persécution, notre pays de liberté et de démocratie, de prospérité et de paix, insurpassable au monde. En tant que Canadiens, nous avons devant nous, et devant nos enfants et petits-enfants, un avenir de possibilités infinies. Une grande partie de cette promesse provient de la confiance, des idées et de l'énergie apportées par des vagues successives de nouveaux arrivants attirés à nos terres par la promesse d'une nouvelle et meilleure vie. Le Canada est renommé à travers le monde entier pour son accueil chaleureux d'immigrants. Cependant, comme tous les pays, notre bilan n'est pas parfait. Nous n'avons pas toujours respecté nos propres idéaux. Un de ces échecs, tel que mentionné, portait sur la détention et le refus du *Komagata Maru* en 1914, un événement qui a causé beaucoup de difficultés pour ces passagers, 376 sujets de la couronne britannique provenant du Pendjab. Plusieurs d'entre eux ont abouti dans la pire des tragédies. Il y a deux ans, je me suis présenté devant vous et je vous ai donné mon engagement, et depuis ce temps, nous avons agi là-dessus.

En mai de cette année, le gouvernement du Canada a sécurisé l'adoption d'une motion unanime à la Chambre des communes pour reconnaître la tragédie *Komagata Maru* et pour présenter des excuses à ceux qui furent affectés directement. Aujourd'hui, de la part du gouvernement du Canada. [Harper fait une pause pour prendre une gorgée]. Aujourd'hui, de la part du gouvernement du Canada, en tant que premier ministre, je transmets ces excuses officiellement. Maintenant, mes amis, plusieurs Canadiens ont travaillé arduement pour sécuriser la reconnaissance pour cet événement historique. Je tiens à remercier un membre de cette communauté, le professeur Mohan Singh, de la fondation Khalsa Diwan Society Foundation, l'Association des descendants du *Komagata Maru* et le chef communautaire, Tarlok Sablok, pour leur dévouement persistant et passionné envers ce sujet au fil des années. Je tiens aussi à remercier mes collègues, Nina et Gurmant Grewal, le secrétaire parlementaire Jim Abbot et le ministre Jason Kenney pour le travail accompli pour aider tous les Canadiens à prendre conscience de ce triste chapitre de notre histoire. Nous ne pouvons pas changer les événements du passé; nous ne pouvons pas défaire les méfaits du passé subis par ceux qui sont décédés jadis. Cependant, nous pouvons rassembler les Canadiens dans le présent pour unir notre pays et prendre un parcours pour accomplir des choses extraordinaires à l'avenir. En conclusion, je voudrais remercier les organisateurs de cet événement de m'avoir invité à nouveau à ce festival incroyable. Une des choses les plus enrichissantes dans mon rôle de premier ministre est d'avoir la possibilité de voyager à travers ce merveilleux pays et de rencontrer les hommes et les femmes de toutes les religions et cultures qui travaillent arduement pour garantir le succès de notre pays. Nous devrions tous être fiers de notre pays et chacun d'entre vous pour le travail collaboratif qui rend le Canada encore plus fort pour tous. Veuillez profiter de vos festivités. Merci beaucoup. *Thank you.* Que Dieu bénisse notre pays.



Contexte historique

Avant les années 1500, les sociétés autochtones dans les Amériques et les sociétés en Europe se développaient séparément, sans qu'elles soient au courant de leur existence respective. Les rencontres entre les Peuples autochtones et les peuples non-autochtones ont commencé à accroître dans les années 1500. Les premiers contacts étaient largement caractérisés par :

- l'intérêt mutuel et la curiosité;
- l'augmentation progressive dans l'échange de biens;
- les trocs, les ententes de commerce, les amitiés, les mariages entre groupes ethniques, et tout ce qui pourrait créer des liens entre individus et familles;
- alliances militaires et commerciales, ce qui a encouragé des liens entre les nations et parmi les nations.



Les élèves des pensionnats participent à un cours d'écriture à l'école industrielle de Red Deer (1914 ou 1919).
Source : « Looking Unto Jesus ». Église unie du Canada, Archives, 93.049P/850N.

Bien que les premières relations entre les Peuples autochtones et non autochtones soient plus ou moins égales à l'époque, les choses ont commencé à évoluer dans les années 1800. Avec l'augmentation du nombre de colonisateurs, leur pouvoir a aussi vu une croissance. Les colonisateurs européens ont aussi commencé à dominer les habitants originaux grâce à la croissance continue de la colonisation européenne sur ce territoire. Les gouvernements canadien et colonial établirent des réserves pour les Peuples autochtones. Parfois, en l'absence d'ententes de traités, ces réserves manquaient généralement des ressources adéquates et étaient souvent de petite taille. Graduellement, les colonisateurs européens au Canada estimaient que leur civilisation était supérieure et avait atteint l'apogée (hauteur) de la réalisation humaine. Ils ont commencé à croire que les différences culturelles entre eux et les Peuples autochtones prouvaient que la civilisation européenne était supérieure et que les Européens étaient responsables de guider les « sauvages ignorants et enfantins ». Dans d'autres mots, ils ressentaient le besoin de « civiliser » les Peuples autochtones. L'éducation est devenue la stratégie principale pour atteindre cet objectif. Le 1^{er} premier ministre du Canada, Sir John A. Macdonald, a promu une politique de « civilisation agressive » qui a mené au financement public du système de pensionnats.



Détails au sujet des pensionnats

En 1849, le premier pensionnat - qui deviendrait éventuellement un réseau de pensionnats - pour les enfants autochtones a ouvert ses portes à Alderville, en Ontario. Les dirigeants religieux et politiques conclurent que le problème de la « sauvagerie autochtone » devait se résoudre. Ceci serait accompli en prenant les enfants de leurs familles et de leurs communautés à un âge précaire et en leur enseignant la culture de la société dominante pendant huit ou neuf ans au pensionnat. L'objectif principal du système de pensionnats était d'assimiler (absorber) et d'intégrer les Peuples autochtones dans la société canadienne.

Ces photos montrent les paroles d'un fonctionnaire du gouvernement, qui dit que le système de pensionnats était conçu pour « tuer l'Indien dans l'enfant ».



Thomas Moore avant et après son séjour au pensionnat *Regina Indian Residential School* en Saskatchewan en 1874.
Source : Bibliothèque et archives Canada, NL-022474.

Avec l'adoption de la *Loi sur les Indiens* en 1876 (appelée la *Loi sur les sauvages* à l'époque), les pensionnats sont devenus actifs. Le gouvernement fédéral et les églises opéraient plus de 130 pensionnats à travers le Canada. L'assiduité aux pensionnats était obligatoire pour les enfants autochtones à travers le Canada. Les parents pouvaient être punis (et même emprisonnés) s'ils n'envoyaient pas leurs enfants à ces écoles. Les enfants furent placés dans des écoles éloignées de leurs parents et de leurs communautés, car c'était une stratégie pour les aliéner (séparer) de leurs familles et cultures. Plusieurs enfants autochtones étaient enlevés par la force de chez eux. Ceux qui participaient aux pensionnats proche de leurs communautés avaient seulement le droit de visiter leurs familles à l'occasion voire pas du tout. Les élèves n'avaient pas le droit de parler leur langue ni de pratiquer leur culture. S'ils le faisaient, ils étaient souvent punis sévèrement. Il y avait un manque de nourriture saine et plusieurs élèves étaient forcés à faire du travail manuel. Les survivants des pensionnats ont signalé qu'ils furent victimes d'abus psychologique, sexuel et physique, et de punitions sévères. Les conditions de vie surpeuplées étaient fréquentes et les enfants étaient forcés à dormir à l'extérieur en hiver. Certains signalèrent des punitions inhumaines et cruelles comme forcer les enfants à porter des sous-vêtements salis sur la tête. Les élèves souffrirent de maladies et, dans certains cas, décédèrent pendant leurs séjours dans les pensionnats. Le dernier pensionnat administré au niveau fédéral a fermé ses portes en 1996.

L'importance des pensionnats

Il y avait 132 pensionnats parrainés par le gouvernement fédéral à travers le Canada. Ce chiffre n'inclut pas les pensionnats administrés par les gouvernements et les églises aux niveaux provincial et territorial. Il y a environ

6.11c



80 000 survivants des pensionnats aujourd'hui. Tel qu'indiqué par plusieurs présentations d'excuses émises par les églises et par le gouvernement du Canada, les élèves reçoivent une éducation inférieure à la norme et la plupart d'entre eux souffrent des expériences extrêmement négatives.

Dans plusieurs cas, les abus et les difficultés associés aux pensionnats ont causé des impacts comme le syndrome de stress post-traumatique. Plusieurs survivants eurent du mal à participer à des activités familiales, sociales et professionnelles. À cause de la distance des parents pendant de longues périodes de temps, les survivants ne pouvaient pas découvrir ni apprendre les compétences parentales précieuses. Enlever les enfants de leurs foyers niait la transmission de la langue et de la culture. Comme résultat, plusieurs Peuples autochtones ne parlent plus leur langue natale ou ne connaissent plus leurs pratiques culturelles traditionnelles. Les comportements abusifs appris des pensionnats ont abouti dans un cycle d'abus et de traumatismes transmis d'une génération à l'autre. Comme résultat, les communautés autochtones continuent à vivre les taux de consommation de substances, d'abus, de violence, de crime, de maladies et de suicide les plus élevés au Canada.



Le mouvement pour la réparation et les premières réactions du gouvernement



Nous faisons partie de l'holocauste canadien

Un survivant de pensionnat célèbre la poursuite collective historique cherchant à obtenir une réparation pour les abus.
Source : David P. Ball, *The Tyee*.

Jusqu'à récemment, l'histoire de la négligence et de l'abus aux pensionnats était quasiment inconnue au Canada. À partir de la fin des années 1980, les groupes autochtones commencèrent à tenter des poursuites demandant l'indemnisation du gouvernement fédéral pour l'abus aux pensionnats. Ces efforts ont continué jusqu'au début des années 1990, lorsque les chefs autochtones commencèrent à parler de leurs propres expériences de violations aux pensionnats. Ce n'est qu'après cette mise de pression que le gouvernement du Canada et les églises commencèrent à confronter cette problématique. La possibilité d'une poursuite qui pourrait aboutir dans un grand règlement était aussi fondamentale dans la motivation d'une réponse du gouvernement.

Comme résultat des problèmes sociaux accrus dans les communautés autochtones à travers le Canada au début des années 1990, le gouvernement fédéral a créé la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). Cette commission a rapporté que les pensionnats ont joué un rôle énorme dans la création d'une crise sociale dans les communautés autochtones et que les pensionnats avaient laissé un patrimoine de traumatismes sur les générations de peuples autochtones. En réponse, le gouvernement fédéral a créé la Fondation autochtone de guérison (FADG) en 1998. La FADG appuie les initiatives pour aider à panser les plaies causées par l'abus physique et sexuel souffert aux pensionnats.

Excuses officielles du gouvernement et entente de redressement

Suite à plusieurs années de travail de la part des survivants, des organismes et des communautés autochtones, le gouvernement du Canada a mis sur place la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (CRPI) en septembre 2007. Le résumé suivant fait état des éléments principaux :

- Le Paiement d'expérience commune (PEC) a réservé 40 millions de dollars pour payer les anciens élèves des pensionnats admissibles jusqu'à un montant de 3 000 \$ par personne; ils pourront utiliser ce montant pour améliorer leur éducation.
- Le Processus d'évaluation indépendante (PÉI) est un processus extrajudiciaire pour résoudre des réclamations d'abus sexuel, d'abus physique sévère et d'autres actes fautifs soufferts aux pensionnats.
- La Commission de vérité et de réconciliation (CVR) fut établie pour informer tous les Canadiens au sujet



Le chef national de l'Assemblée des Premières Nations, Phil Fontaine, accepte les excuses officielles du Canada pour les pensionnats à la Chambre des communes, le 11 juin 2008.

Source : Premier ministre du Canada Stephen Harper, gouvernement du Canada.

de ce qui est arrivé dans les pensionnats et de leur impact sur les survivants, leurs familles et communautés. Au cours de ce programme de cinq ans, la CVR a fourni aux anciens élèves et à tous ceux qui furent affectés par le patrimoine des pensionnats l'occasion de partager leurs expériences individuelles de façon sécuritaire et culturellement appropriée.

- Une initiative de 20 millions de dollars pour appuyer les activités locales, régionales et nationales dans le but de rendre hommage, de sensibiliser, de se souvenir et de commémorer les élèves des pensionnats, leurs familles et leurs communautés.
- Le Programme de soutien en santé - résolution des questions des pensionnats indiens (PSS RQPI) fournit un soutien émotionnel et en santé mentale pour les anciens élèves admissibles et leurs familles lors de leur participation aux composantes de l'accord de règlement.
- Comme partie de l'accord de règlement, le gouvernement du Canada a fourni 125 millions de dollars à la FADG pour appuyer les initiatives de guérison auprès des communautés.

En juin 2008, le gouvernement fédéral s'est excusé pour son rôle dans le système de pensionnats. En présentant ses excuses de la part du gouvernement, le premier ministre Stephen Harper a reconnu le rôle central du gouvernement du Canada dans la conduite de cette injustice historique et la douleur et la souffrance muettes infligées à des générations d'enfants autochtones. Harper a fait référence aux pensionnats comme un « triste chapitre » dans l'histoire du Canada et a indiqué que les politiques appuyant et protégeant le système étaient nuisibles et immorales.

Réactions aux excuses officielles et à l'entente de réparation

Le chef national de l'Assemblée des Premières Nations (un organisme politique phare), Phil Fontaine, déclara dans son acceptation des excuses du gouvernement :

... pour toutes les générations qui nous ont précédées, ce jour constitue aujourd'hui rien de moins que la réalisation de l'impossible.



... Nous avons entendu le gouvernement du Canada assumer l'entière responsabilité de cet horrible chapitre de notre histoire commune. Nous avons entendu le premier ministre déclarer que cela ne se reproduira plus jamais. Enfin, nous avons entendu le Canada dire qu'il était désolé.

... Les souvenirs des pensionnats déchirent parfois impitoyablement notre âme, tels des couteaux. Cette journée nous aidera à mettre cette douleur derrière nous.

... Aujourd'hui, je tends la main à tous les Canadiens dans un esprit de réconciliation—Meegwetch [merci].¹

Un survivant d'abus des Premières Nations, Charlie Thompson, qui était témoin des excuses officielles à partir de la galerie de la Chambre des communes, dit qu'il se sentait soulagé d'entendre le premier ministre reconnaître l'horrible patrimoine.

Aujourd'hui, je me sens soulagé. Je me sens bien. Pour moi, c'est une journée historique.²

Mary Simon, la présidente d'Inuit Tapiriit Kanatami (association politique et culturelle inuite), a déclaré :

Je suis parmi celles qui ont longtemps rêvé de ce jour. Le parcours a été long, et par moments, je désespérais de voir arriver cet aboutissement. Je suis remplie d'optimisme et de compassion envers mes concitoyens canadiens autochtones. Beaucoup de travail ardu reste à faire. Nous aurons besoin de l'aide et du soutien de tous les Canadiens de bonne volonté et de nos gouvernements pour rebâtir des familles et des collectivités saines et vigoureuses. Il ne pourra en être ainsi que lorsque nous aurons à nouveau intégré à nos vies de tous les jours la dignité, la confiance ainsi que le respect des valeurs traditionnelles et des droits de la personne, et lorsque ces valeurs se refléteront dans nos rapports avec les gouvernements et les autres Canadiens.³

Beverley Jacobs, présidente de l'Association des femmes autochtones, dit :

Avant la mise en place du système de pensionnats et la colonisation, les femmes de nos communautés étaient respectées. On nous honorait parce que notre rôle était de donner la vie et de prendre soin de l'esprit à qui nous permettions de s'incarner. Nous avons la responsabilité de veiller sur nos enfants et d'ainsi permettre à l'esprit de s'épanouir dans la vie maternelle. Les pensionnats indiens ont vraiment eu des répercussions négatives sur le respect des femmes. Nous vous remercions de nous avoir présenté des excuses. Je dois aussi vous féliciter de vous être tenus debout. Je n'ai jamais vu un gouvernement présenter des excuses avant aujourd'hui et je vous en remercie.⁴

¹ Transcription de chef Phil Fontaine (chef national de l'Assemblée des Premières nations), Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, gouvernement du Canada.

² En ce qui concerne les pensionnats, Fondation du patrimoine d'espoir.

³ Transcription : Journée d'excuses, Affaires autochtones et du Nord Canada, gouvernement du Canada.

⁴ Transcription : Journée d'excuses, Affaires autochtones et du Nord Canada, gouvernement du Canada.



Tom King, auteur canadien, candidat du prix du Gouverneur général et survivant d'un pensionnat aux États-Unis, dit :

C'est un acte symbolique et en réalité, c'est tout simplement ça, rien de plus. Ça ne va pas changer l'histoire que nous avons dû endurer et que plusieurs devront encore traiter. Ça ne va pas changer les dommages causés aux familles, réserves et tribus autochtones à travers le Canada. Aujourd'hui, ce n'est qu'un jour. Je suis à la recherche de ce qui arrivera demain.⁵

La plupart estiment qu'il y a encore beaucoup à faire. Le grand chef, Edward John, du Sommet des Premières nations, un groupe parapluie de la Colombie-Britannique, dit :

L'histoire complète de l'impact du système de pensionnats sur nos peuples reste encore à être racontée.⁶

Présentation d'excuses par premier ministre Stephen Harper, 11 juin 2008, Chambre des communes

Monsieur le président, je me lève aujourd'hui pour présenter nos excuses aux anciens élèves des pensionnats indiens. Le traitement des enfants dans les pensionnats est un triste chapitre de notre histoire. Dans les années 1870, en partie afin de remplir son obligation d'instruire les enfants autochtones, le gouvernement fédéral a commencé à jouer un rôle dans l'établissement et l'administration de ces écoles.

Le système des pensionnats indiens avait deux principaux objectifs : isoler les enfants et les soustraire à l'influence de leurs foyers, de leurs familles, de leurs traditions et de leur culture; et les intégrer par l'assimilation dans la culture dominante. Ces objectifs reposaient sur l'hypothèse que les cultures et les croyances spirituelles des Autochtones étaient inférieures. D'ailleurs, certains cherchaient, selon une expression devenue tristement célèbre, « à tuer l'Indien au sein de l'enfant ». Aujourd'hui, nous reconnaissons que cette politique d'assimilation est erronée, qu'elle a fait beaucoup de mal et qu'elle n'a aucune place dans notre pays. La plupart des pensionnats étaient dirigés conjointement avec les églises anglicane, catholique, presbytérienne ou unie.

Le gouvernement du Canada a érigé un système d'éducation dans le cadre duquel de très jeunes enfants ont souvent été arrachés de leurs foyers, et dans bien des cas, emmenés loin de leurs communautés. Bon nombre d'entre eux étaient nourris, vêtus et logés de façon inadéquate. Tous étaient privés des soins et du soutien de leurs parents, de leurs grands-parents et de leurs communautés. Les langues et les pratiques culturelles des Premières nations, des Inuits et des Métis étaient interdites dans ces écoles. Certains de ces enfants ont connu un sort tragique en pension et d'autres ne sont jamais retournés chez eux. Le gouvernement reconnaît aujourd'hui que les conséquences de la politique sur les pensionnats indiens ont été néfastes et que cette politique a causé des dommages durables à la culture, au patrimoine et à la langue autochtones.

⁵ Réaction aux excuses du gouvernement fédéral auprès des Peuples autochtones du Canada pour le système de pensionnats. Canwest News Service, 11 juin 2008.

⁶ En ce qui concerne les pensionnats, Fondation autochtone de l'espoir.

6.13

Comparer les différentes réactions officielles



Injustice	Résumé de l'injustice historique et des conséquences	Résumé de la réaction officielle	Aspects positifs de la réaction officielle	Lacunes à la réaction officielle

6.14

Améliorer les réactions officielles



Éléments	Classement de la réponse					Améliorations potentielles
Excuses publiques	+2	+1	au point	-1	-2	
	Raison :					
Indemnisation pour les victimes et leurs familles	+2	+1	au point	-1	-2	
	Raison :					
Établissement de faits portant sur l'événement	+2	+1	au point	-1	-2	
	Raison :					
Mesures de prévention	+2	+1	au point	-1	-2	
	Raison :					
Éducation publique	+2	+1	au point	-1	-2	
	Raison ::					
Autre	+2	+1	au point	-1	-2	
	Raison :					
Autre	+2	+1	au point	-1	-2	
	Raison :					

6.15 Évaluation de la critique portant sur une réaction officielle



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Conséquences pertinentes et importantes	Identifie plusieurs conséquences pertinentes et importantes de l'injustice.	Identifie plusieurs conséquences pertinentes de l'injustice.	Identifie quelques conséquences pertinentes de l'injustice.	Identifie peu de conséquences pertinentes de l'injustice.
Raisons/explication de la cote				
Raisons pour et contre	Pour chacun des critères, identifie et explique les raisons réfléchies pour et contre la pertinence de la réaction officielle à l'injustice.	Pour la plupart des critères, en général, identifie les raisons réfléchies pour et contre la pertinence de la réaction officielle à l'injustice.	Pour la plupart des critères, identifie et explique les raisons pour et contre la pertinence de la réaction officielle; mais il manque quelques raisons réfléchies.	Pour quelques critères, identifie et explique les raisons pour et contre la pertinence de la réaction officielle; mais il manque les raisons importantes.
Raisons/explication de la cote				
Évaluation générale justifiée	L'évaluation générale est très raisonnable et est clairement justifiée par les raisons fournies.	L'évaluation générale est raisonnable et bien justifiée par les raisons fournies.	L'évaluation générale est raisonnable et plus ou moins justifiée par les raisons fournies.	L'évaluation générale est raisonnable, mais faiblement justifiée par les raisons fournies.
Raisons/explication de la cote				

6.16 Évaluation des classements et suggestions

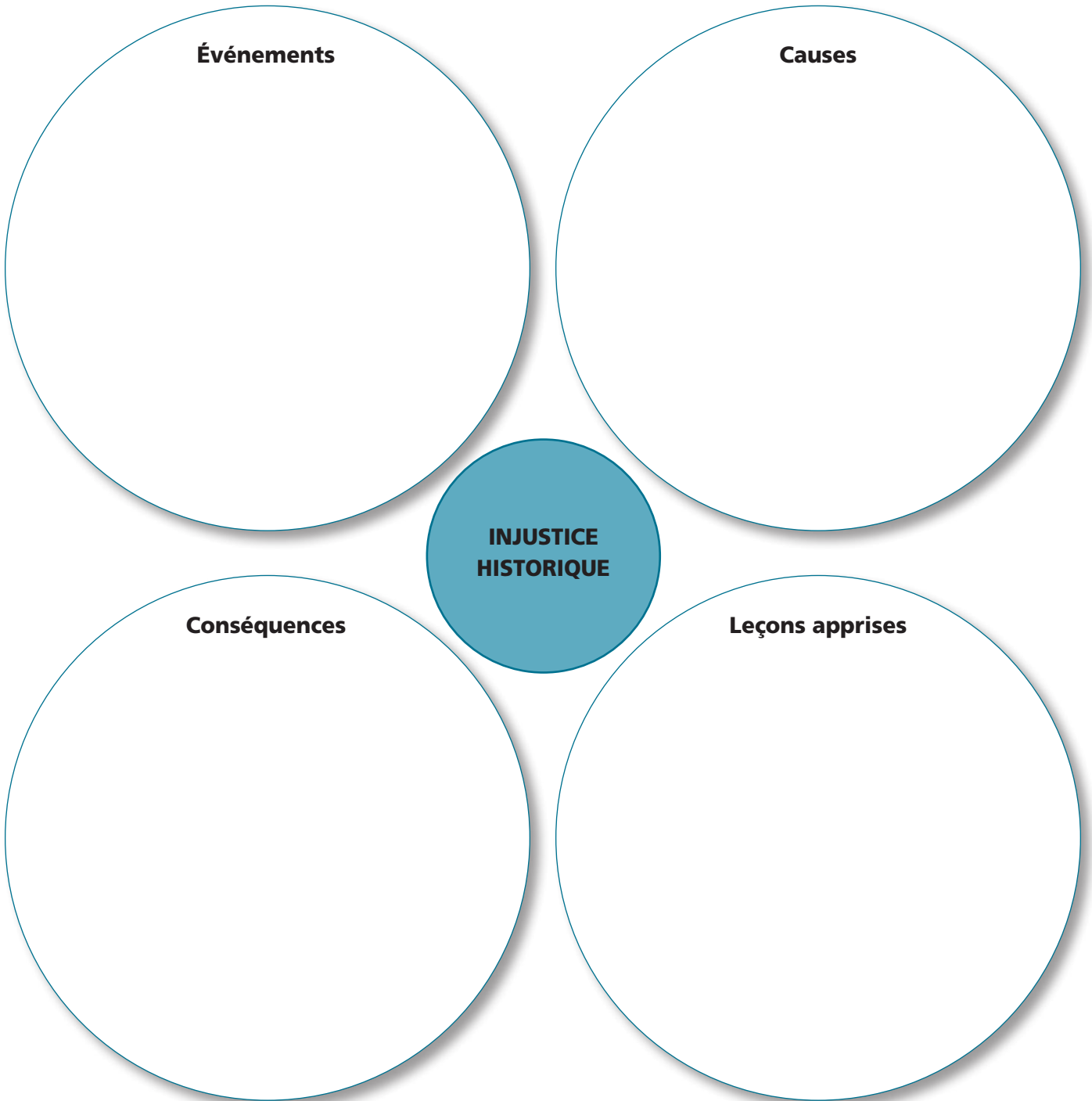


Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Classements raisonnables de la réaction et des améliorations potentielles	Chacun des classements individuels et des améliorations suggérées sont très raisonnables, étant donné ce que l'on connaît au sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.	La plupart des classements et des améliorations suggérées sont raisonnables en général, étant donné ce que l'on connaît au sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.	La plupart des classements et des améliorations suggérées sont plus ou moins raisonnables, étant donné ce que l'on connaît au sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.	Il y a très peu de classements et d'améliorations suggérées raisonnables, étant donné ce que l'on connaît au sujet de la réaction officielle et des actions entreprises pour réparer cette injustice.
Raisons/explication de la cote				
Preuves justificatives précises, pertinentes et complètes	Les preuves pour appuyer les classements sont précises, clairement pertinentes et incluent les faits importants pour chaque critère de manière compréhensive.	Les preuves pour appuyer les classements sont précises, pertinentes et incluent les faits les plus importants pour chaque critère.	Les preuves pour appuyer les classements sont souvent précises et pertinentes et incluent quelques faits importants pour chaque critère.	Les preuves pour appuyer les classements sont souvent imprécises ou non pertinentes et omettent les faits les plus importants.
Raisons/explication de la cote				



7.1 Rassemblement d'idées



7.2

Choix des caractéristiques clés de l'événement



Les caractéristiques suivantes sont les plus **importantes, significatives** (pour ceux qui ont vécu l'événement) et **utiles** (pour éviter que l'histoire ne se répète).

Caractéristiques de l'injustice	Raisons des choix
Événements :	
Causes :	
Conséquences :	
Leçons apprises :	

7.3

Évaluation des choix des aspects clés



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Information pertinente et précise	Les suggestions sont précises et liées clairement aux quatre aspects.	En général, les suggestions sont précises et liées aux quatre aspects.	Les suggestions incluent quelques inexactitudes importantes et ne sont pas toujours liées aux quatre aspects.	Les suggestions sont remplies d'inexactitudes ou n'ont quasiment aucun rapport avec les quatre aspects.
Raisons/explication de la cote				
Représentation des aspects importants à retenir	Les choix représentent une compréhension minutieuse des caractéristiques les plus importantes à retenir au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale.	Les choix représentent une bonne compréhension des caractéristiques les plus importantes à retenir au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale.	Les choix représentent une compréhension de certaines caractéristiques importantes à retenir au sujet de l'internement pendant la Première Guerre mondiale.	Les choix suggèrent très peu de connaissances au sujet des caractéristiques importantes de l'internement pendant la Première Guerre mondiale.
Raisons/explication de la cote				

8.1A

Juger la constitutionnalité des actions du gouvernement



Action prise par le gouvernement	Infraction à la Charte?	Est-ce que ce serait une <i>limite raisonnable</i> ?		
		Prévu par la loi	Objectif justifié	Moyen justifié
Propriété confisquée	Non <i>La Charte des droits et libertés ne spécifie pas de droits sur la propriété</i>	Oui <i>C'était permis par la Loi sur les mesures de guerre.</i>	Incertain <i>Je ne sais pas comment le Canada serait un pays plus sécuritaire si l'on y confisque des propriétés.</i>	Non <i>La saisie de propriété ne devrait pas être une option à moins qu'il y ait un objectif clair.</i>
Arrestation et emprisonnement sans procès				
Documentation confisquée, y compris des cartes, photos, lettres				
Interdiction de déménager ou de quitter le pays				
Interdiction de citoyenneté				

8.1B



Action prise par le gouvernement	Infraction à la Charte?	Est-ce que ce serait une <i>limite raisonnable</i> ?		
		Prévu par la loi	Objectif justifié	Moyen justifié
Interdiction du droit de vote				
Limites sur la famille, y compris les enfants				
Main-d'œuvre forcée et d'autres camps				
Interdiction de traitement humanitaire				
Rétention une fois la guerre terminée				
Traitement inégal de plusieurs groupes nationaux et ethniques				

8.2

Déterminer des protections en vertu de la *Charte des droits et libertés*



Décidez lesquels des cas suivants enfreignent les droits de la personne en vertu de la *Charte des droits et libertés*, et le cas échéant, si les conditions pour les limites raisonnables sont satisfaites.

1^{er} cas : Mohammad Momin Khawaja

- Mohammad Momin Khawaja est un Canadien qui a été déclaré coupable sous la *Loi antiterroriste canadienne* en 2009.
- L'objectif de cette loi est d'empêcher des activités terroristes et elle a été adoptée en décembre 2001 suite aux attaques sur les États-Unis le 11 septembre 2001.
- Khawaja, un programmeur informatique, est détenu en 2004 et condamné en 2009 pour le financement et la construction d'appareils télécommandés qui pourraient déclencher des bombes.
- Khawaja fait appel à la décision en argumentant que l'article sur la loi antiterroriste qui déclare qu'une activité terroriste est commise « en entier ou en partie, pour un objectif, but ou cause politique, sociale, religieuse ou idéologique » est anticonstitutionnel.
- Khawaja a argumenté que la loi enfreint ses droits à la liberté de religion, liberté d'association et liberté d'expression.
- Khawaja a argumenté que la loi encourage les organismes d'application de la loi à scruter des individus selon leurs croyances religieuses, politiques et idéologiques.

La Cour suprême du Canada a pris sa décision en 2012. Selon l'information que vous venez de lire, quelle serait votre décision?

Le cas échéant, expliquez lesquels des droits et libertés de Khawaja ont été enfreints en vertu de la <i>Charte</i> ?	Le cas échéant, le traitement envers Khawaja a-t-il satisfait les trois conditions pour les limites raisonnables?

2^e cas : Yat Fung Albert Tse

- En 2006, la police fut avertie d'une allégation d'enlèvement lorsque les membres de famille ont commencé à recevoir des appels téléphoniques exigeant le paiement de rançon.
- Sans en informer la famille, la police a commencé des enregistrements téléphoniques urgents en vertu de l'article 184.4 du *Code criminel* qui permet les enregistrements téléphoniques non autorisés par un agent de la paix si la situation est urgente et si un individu est en danger.
- Le lendemain, la police a reçu l'autorisation judiciaire (nécessaire pour tous les enregistrements téléphoniques).
- Le *Code criminel* n'exige pas que la police fasse rapport sur la fréquence de son recours à l'article 184.4 et sur la fréquence à laquelle les tribunaux rejettent, après le fait, l'utilisation de cette disposition d'urgence.
- Grâce aux preuves que renfermaient les enregistrements téléphoniques, Albert Tse et cinq autres ont été détenus et accusés de crimes liés à l'allégation d'enlèvement.
- Tse a fait appel à la décision en argumentant que les enregistrements téléphoniques urgents enfreignaient ses droits en vertu de la *Charte*.
- La Cour suprême du Canada a dû décider si l'article 184.4 du *Code criminel* était constitutionnel et si son utilisation dans ce cas pouvait être justifiée sous l'article 1 de la *Charte*.

La Cour suprême du Canada a pris sa décision en 2012. Selon l'information que vous venez de lire, quelle serait votre décision?

Le cas échéant, expliquez lesquels des droits et libertés de Tse ont été enfreints en vertu de la <i>Charte</i> ?	Le cas échéant, est-ce que le traitement envers Tse a satisfait les trois conditions pour les limites raisonnables?

8.3A

Restreindre les actions du gouvernement



Action prise par le gouvernement	Droits ou libertés en vertu de la <i>Charte des droits et libertés</i>	<p>Comment cette action du gouvernement pourrait-elle être modifiée pour qu'elle soit constitutionnelle?</p> <p><i>Pour chaque action, vous voudrez peut-être...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ajouter plus de protections pour certains groupes ou individus;</i> • <i>éliminer une disposition existante;</i> • <i>limiter l'emploi de certaines circonstances.</i> <p><i>Dans certains cas, il n'y a peut-être pas de révisions possibles. Dans ce cas, expliquez pourquoi.</i></p>
Propriété confisquée		
Arrestation et détention sans procès		
Documentation confisquée, y compris des cartes, photos, lettres		
Interdiction de déménager ou de quitter le pays		
Interdiction de citoyenneté		

8.3B



Action prise par le gouvernement	Droits ou libertés en vertu de la Charte des droits et libertés	Comment cette action du gouvernement pourrait-elle être modifiée pour qu'elle soit constitutionnelle? <i>Pour chaque action, vous voudrez peut-être...</i> <ul style="list-style-type: none"> • ajouter plus de protections pour certains groupes ou individus; • éliminer une disposition existante; • limiter l'emploi de certaines circonstances. <i>Dans certains cas, il n'y a peut-être pas de révisions possibles. Dans ce cas, expliquez pourquoi.</i>
Interdiction du droit de vote		
Limites sur la famille, y compris les enfants		
Main-d'œuvre forcée et d'autres camps		
Interdiction de traitement humanitaire		
Rétention une fois la guerre terminée		
Traitement inégal de plusieurs groupes nationaux et ethniques		

Contexte des opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale



Première Guerre mondiale

- Lorsque l'Empire britannique, avec la Russie et la France, déclara la guerre contre l'Allemagne, l'Empire austro-hongrois et l'Empire ottoman en 1914, le Canada fut automatiquement en guerre.
- Le 22 août 1914, le gouvernement du Canada, dirigé par le premier ministre Robert Borden, a adopté la *Loi sur les mesures de guerre* pour donner certains pouvoirs au gouvernement pendant les périodes de guerre.
- Le Canada a combattu dans la Première Guerre mondiale de 1914 jusqu'à l'armistice du 11 novembre 1918 (jour du Souvenir) qui a mis fin au combat.
- La Première Guerre mondiale s'est finalement conclue avec la signature du traité de paix final en 1920; cela a officiellement mis fin aux opérations d'internement.

Étrangers ennemis

- Le gouvernement du Canada était très préoccupé par les centaines de milliers d'immigrants habitant au Canada qui étaient des citoyens des nations ennemies comme l'Autriche-Hongrie, l'Allemagne, la Bulgarie et l'Empire ottoman.
- Le gouvernement du Canada a émis un décret pour l'inscription, et dans certains cas, l'emprisonnement d'étrangers de « nationalité ennemie ».
- Il y a eu environ 120 000 personnes au Canada qui ont été désignées des « étrangers ennemis » (citoyens d'un pays en guerre avec le territoire dans lequel ils ou elles habitent).
- Du 4 août 1914 au 24 février 1920, 80 000 individus ont été forcés à se présenter régulièrement aux agents de registre spéciaux ou aux forces locales ou à la Police montée du Nord-Ouest. Ces individus incluaient, entre autres, des Ukrainiens, des Bulgares, des Croates, des Tchèques, des Allemands, des Hongrois, des Italiens, des Juifs, plusieurs personnes de l'Empire ottoman, des Polonais, des Roumains, des Russes, des Serbes, des Slovaques et des Slovènes, la plupart étant ukrainiens et civils. On leur a émis des pièces d'identité qui devaient porter en tout temps, et ceux qui ne le faisaient pas pouvaient faire face à des arrestations, à des amendes ou même à l'emprisonnement.
- On a aussi imposé des restrictions sur la liberté d'expression, d'association et de mouvement des étrangers ennemis. On a dit aux municipalités de surveiller tous les Allemands et tous les Autrichiens habitant dans leur région et aucun étranger ennemi n'avait l'autorisation de quitter le pays.

Opérations d'internement pendant la Première Guerre mondiale

- Au total, 8 579 étrangers ennemis (y compris 81 femmes et 156 enfants) furent internés dans 24 camps d'internement à travers le Canada. Les camps d'internement ont détenu 5 954 Austro-Hongrois (on estime que ce sont surtout des Ukrainiens), 2 009 Allemands, 205 personnes de l'Empire ottoman et 99 Bulgares.
- Pendant les années de guerre, les organismes ukrainiens-canadiens ont écrit plusieurs lettres, pétitions et notes de service aux autorités fédérales et provinciales affirmant que les Canadiens d'origine ukrainienne étaient fidèles au Dominion du Canada et à l'Empire britannique et non pas à l'Autriche-Hongrie.
- Bien que plusieurs camps aient été fermés de 1916 à 1918, les camps à Vernon (Colombie-Britannique), à Kapuskasing (Ontario) et à Amherst (Nouvelle-Écosse) furent fermés en 1919 ou 1920, soit une année et demie après la fin de la guerre.



La *Loi sur les mesures de guerre* était une loi fédérale donnant au gouvernement du Canada des pouvoirs extraordinaires pendant les temps d'« existence réelle ou appréhendée de l'état de guerre, d'une invasion ou d'une insurrection ». Le projet de loi fut adopté le 22 août 1914, juste après le début de la Première Guerre mondiale. La *Loi sur les mesures de guerre* a donné au Cabinet le pouvoir d'adopter des lois et des règlements sans passer par le Parlement. Ce type d'instrument juridique s'appelle un décret.

Les pouvoirs octroyés au Cabinet incluaient la capacité d'adopter des lois et des règlements « estimés comme étant nécessaires pour la sécurité, la défense, la paix et le bien-être ». Plus spécifiquement, cette loi donnait au gouvernement l'autorisation de faire ce qui suit :

- a) censure, contrôle et prévention rigoureuse de publications, écrits, cartes, plans, photos, communications et moyens de communication;
- b) arrestation, détention, exclusion et déportation;
- c) contrôle des ports, havres et eaux territoriales au Canada et le mouvement de bateaux;
- d) transport terrestre, aérien ou maritime et le contrôle du transport de personnes et d'objets;
- e) commerce, exportation, importation, production et fabrication;
- f) reprendre sans permission et se débarrasser de possessions.

La *Loi sur les mesures de guerre* fut invoquée trois fois pendant le 20^e siècle au Canada.

Première Guerre mondiale, 1914-1920

- La *Loi sur les mesures de guerre* fut utilisée pour la première fois pendant la Première Guerre mondiale, jusqu'à sa fin officielle en 1920 avec la signature du traité final.
- Elle était utilisée principalement pour arrêter et détenir les Canadiens d'origine ukrainienne, allemande et slave considérés comme étant des « étrangers ennemis ».
- Un « étranger ennemi » était défini comme étant une personne habitant au Canada et descendante d'un pays ou d'un empire qui était en guerre avec le Canada. Dans le cas de la Première Guerre mondiale, ces pays ou empires incluaient l'Allemagne et les pays de l'Empire austro-hongrois.

Deuxième Guerre mondiale, 1939-1945

- Pendant la Deuxième Guerre mondiale, le Canada a invoqué la *Loi sur les mesures de guerre* à nouveau à cause des menaces perçues des différents groupes d'étrangers ennemis.
- Cette loi fut utilisée pour l'arrestation, l'internement, la déportation et la saisie de propriété de Canadiens d'origine japonaise, italienne et allemande.

La crise d'octobre, 1970

- La crise d'octobre fut la seule fois où la *Loi sur les mesures de guerre* a été invoquée pendant un temps de paix.
- La *Loi sur les mesures de guerre* fut invoquée par le gouvernement libéral de Pierre Trudeau pour répondre à deux enlèvements commis par le Front de libération du Québec (FLQ).
- La *Loi sur les mesures de guerre* fut utilisée pour arrêter et détenir plus de 450 personnes au Québec parce que le gouvernement jugeait qu'elles faisaient partie d'une « insurrection armée ».

Lorsque la *Loi sur les mesures d'urgence* de 1988 fut adoptée par le Parlement, la *Loi sur les mesures de guerre* fut abrogée. Cette nouvelle loi introduisit des changements qui forceraient le Cabinet à chercher l'approbation du Parlement et qui demanderaient à toute loi adoptée d'être assujettie à la *Charte canadienne des droits et libertés*.



La *Charte canadienne des droits et libertés* est ancrée dans la Constitution; elle est donc une partie permanente de la Constitution et ne peut être facilement modifiée ni ignorée facilement par aucun palier gouvernemental du Canada.

La *Charte* définit les libertés et droits fondamentaux du peuple canadien et défend aux agences et aux fonctionnaires du gouvernement d'enfreindre les droits et libertés suivants :

Libertés fondamentales (article 2)

- Liberté de conscience et de religion
- Liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression, y compris la liberté de la presse et moyens de communication
- Liberté de réunion pacifique et d'association

Droits démocratiques (articles 3-5)

- Tout citoyen a le droit de voter
- Le droit à des élections tous les cinq ans

Liberté de circulation (article 6)

- Droit de demeurer au Canada, d'y entrer et d'en sortir
- Droit d'habiter, de travailler ou d'étudier dans toute province ou tout territoire au Canada

Garanties juridiques (articles 7-14)

- Droit à la vie, la liberté et la sécurité
- Protection contre les fouilles, les perquisitions et les saisies abusives
- Protection contre la détention et l'emprisonnement arbitraires
- Droit à un procès équitable si accusé d'un crime
- Droit de recevoir un traitement humanitaire

Droits à l'égalité (article 15)

- Droit à ne pas être victime de discrimination fondée sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques

Langues officielles du Canada (articles 16-22)

- Droit de communiquer et de recevoir des communications en français ou en anglais dans les institutions du gouvernement, y compris le système judiciaire

Droits à l'instruction dans la langue de la minorité (article 23)

- Droit à l'éducation en anglais ou en français, s'il existe assez d'étudiants

Recours (article 24)

- Droit de s'adresser à un tribunal si l'un des droits et libertés ci-dessus est nié

Aucun de ces droits et libertés ne sont absolus, ce qui veut dire qu'ils peuvent être supplantés s'il y a des raisons valables. L'article 1 de la *Charte* inclut une clause traitant les limites raisonnables qui expliquent les critères à satisfaire pour justifier la supplantation des droits rehaussés dans la *Charte*.

Limites raisonnables sur les droits de la *Charte*



L'article 1 de la *Charte canadienne des droits et libertés* spécifie que les gouvernements peuvent être justifiés lorsqu'ils placent des limites sur les droits protégés par la *Charte* tant que certaines circonstances sont satisfaites :

La Charte canadienne des droits et libertés garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique.

Cela veut dire que les droits de la *Charte* ne sont pas absolus. Même lorsqu'un droit a été enfreint par une autorité gouvernementale, il pourrait tout de même violer la *Charte* s'il y a de bonnes raisons de limiter le droit. La tâche d'appliquer ces limites raisonnables est difficile. La Cour suprême du Canada a interprété les « limites raisonnables » et « dont la justification peut se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique » comme voulant dire que les limites sur les droits et libertés peuvent être permises si trois conditions sont satisfaites :

Prévu par la loi : Être *prévu par la loi* est une restriction qui doit être incorporée dans une loi existante ou autorisée par une agence ou un fonctionnaire correctement délégué. Par exemple, un agent de police ne peut pas arbitrairement ni inégalement décider d'enfreindre un droit de la *Charte* sans avoir une loi valide ou un agent hiérarchiquement supérieur autorisé instruisant l'agent à agir de telle façon.

Objectif clairement justifié : L'objectif ou le but du gouvernement pour vouloir limiter le droit doit être raisonnable et clairement justifié. La restriction doit avoir assez de mérite ou d'importance pour justifier la supplantation d'un droit protégé par la loi constitutionnelle. Par exemple, les tribunaux peuvent décider que limiter la liberté de réunion d'un individu est justifiée afin de sauvegarder la sécurité du public et protéger la vie, mais ils pourraient décider que limiter la liberté de réunion d'un individu n'est pas justifié tout simplement pour éviter des délais mineurs de circulation.

Moyen clairement justifié : La façon ou la méthode utilisée par le gouvernement pour limiter les droits individuels doit aussi être justifiée. La Cour suprême a suggéré trois facteurs à considérer en ce qui concerne les moyens :

- si le moyen est clairement désigné pour atteindre l'objectif;
- s'il interfère aussi peu que possible avec le droit en question;
- s'il cause moins de mal qu'il en évite.

Par exemple, les agents de police peuvent être justifiés à encourager un groupe de personnes à une manifestation de se disperser pour des raisons de sécurité; pourtant, arrêter le groupe au complet pour leur sécurité ne justifie probablement pas les moyens, puisqu'il y a des façons moins drastiques de protéger leur sécurité.

Les tribunaux doivent décider d'abord si un droit ou une liberté spécifique a été enfreint en vertu de la *Charte*, et doivent ensuite considérer les trois conditions pour décider si la violation était une limite raisonnable de ce droit.

Changements à la *Loi sur les mesures de guerre*



La *Loi sur les mesures de guerre*, adoptée en 1914, a été modifiée à maintes reprises en temps de guerre ainsi qu'en temps de paix. Suite à son emploi dans la crise d'octobre de 1970, il y a eu beaucoup de critiques sur le fait que la loi donnait trop de pouvoir au gouvernement. En 1988, la *Loi sur les mesures de guerre* fut remplacée par une nouvelle loi intitulée la *Loi sur les mesures d'urgence*.

La *Loi sur les mesures d'urgence* de 1988

La *Loi sur les mesures d'urgence* a conservé plusieurs des dispositions dans la *Loi sur les mesures de guerre*, permettant au gouvernement d'agir pour maintenir l'ordre public et la sécurité nationale dans des temps de crise, d'urgence ou de guerre. Les changements principaux sont des vérifications supplémentaires sur le pouvoir du gouvernement. La *Loi sur les mesures d'urgence* a inclus des protections pour empêcher ou limiter les actions exagérées du gouvernement pendant la guerre, une urgence ou une crise interne.

- Tout ordre et réglementation sont assujettis à un examen parlementaire. Ceci veut dire que le Cabinet doit chercher l'approbation et ne peut pas agir seul.
- Les individus qui sont affectés négativement par le gouvernement pendant des temps d'urgence peuvent chercher à se faire rémunérer.
- Les actions prises par le gouvernement sont assujetties à la *Charte canadienne des droits et libertés*. Cette disposition reconnaît que les droits et libertés peuvent être limités en vertu de l'article 1 sur les limites raisonnables.

La *Loi antiterroriste* de 2001 et la *Loi sur la lutte contre le terrorisme* de 2013

En 2001, suite aux attaques du 11 septembre sur le World Trade Center, le gouvernement du Canada a adopté une nouvelle loi contre le terrorisme pour augmenter la sécurité nationale. Plusieurs dispositions de cette loi sont devenues caduques (furent annulées) en 2007 à cause de dispositions connues sous le terme « clauses crépusculaires ». La *Loi de 2013 sur la lutte contre le terrorisme* a renouvelé plusieurs de ces dispositions. Cette loi donne les pouvoirs suivants aux organismes d'application de la loi :

- détention de trois jours de terroristes présumés sans inculpation;
- détention préventive de quelqu'un soupçonné de commettre un crime terroriste dans le futur;
- tenir des audiences secrètes (non publiques) pour les terroristes présumés;
- arrestation de quelqu'un qui essaye de quitter le pays pour des raisons soupçonnées comme étant des activités terroristes;
- exiger des individus ayant des connaissances sur des activités terroristes de divulguer l'information ou de risquer l'incarcération s'ils refusent de coopérer;
- des sanctions sévères sur l'hébergement, le financement et l'entraînement de terroristes.

La loi ci-dessus peut être modifiée ou abrogée par le gouvernement en tout temps. Dans le cas de toute crise, guerre ou urgence dans le futur, le gouvernement a le pouvoir d'introduire une nouvelle législation qui pourrait limiter les droits et les libertés; cependant, la *Charte canadienne des droits et libertés* demeure ancrée dans la Constitution.

8.9

Évaluation des conclusions portant sur la *Charte*



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Identifie les droits en vertu de la <i>Charte</i>	Identifie des suggestions très raisonnables de droits en vertu de la <i>Charte</i> qui pourraient être invoqués pour toutes les actions prises par le gouvernement.	Identifie des suggestions très raisonnables de droits en vertu de la <i>Charte</i> qui pourraient être invoqués pour presque toutes les actions prises par le gouvernement.	Identifie des suggestions raisonnables de droits en vertu de la <i>Charte</i> qui pourraient être invoqués pour la plupart des actions prises par le gouvernement.	Identifie très peu de suggestions raisonnables de droits en vertu de la <i>Charte</i> qui pourraient être invoqués pour les actions prises par le gouvernement.
Raisons/explication de la cote				
Offre des conclusions plausibles au sujet des implications de la <i>Charte</i>	Offre des conclusions très raisonnables au sujet des implications de la <i>Charte</i> pour chaque action prise par le gouvernement.	Offre des conclusions raisonnables au sujet des implications de la <i>Charte</i> pour presque toutes les actions prises par le gouvernement.	Offre des conclusions raisonnables au sujet des implications de la <i>Charte</i> pour plusieurs actions prises par le gouvernement.	Offre très peu de conclusions raisonnables au sujet des implications de la <i>Charte</i> pour les actions prises par le gouvernement.
Raisons/explication de la cote				
Offre des restrictions plausibles au sujet des actions prises par le gouvernement	Pour chaque action prise par le gouvernement, offre une restriction plausible pour être en conformité avec la <i>Charte</i> ou explique la raison pour laquelle il n'y a rien à changer.	Pour presque toutes les actions prises par le gouvernement, offre une restriction plausible (en général) pour être en conformité avec la <i>Charte</i> ou explique la raison pour laquelle il n'y a rien à changer.	Pour plusieurs des actions prises par le gouvernement, offre une restriction plausible (en général) pour être en conformité avec la <i>Charte</i> ou explique la raison pour laquelle il n'y a rien à changer.	Offre peu de restrictions plausibles qui font en sorte que les actions prises par le gouvernement soient en conformité avec la <i>Charte</i> et offre peu d'explications convaincantes pour lesquelles il n'y a rien à changer.
Raisons/explication de la cote				

9.1

Critiquer un montage commémoratif



Injustice à commémorer : _____

Ce que je sais au sujet de l'injustice

	Décrit les aspects, les sentiments, les messages, les symboles et les images	Explique ce qui est efficace en ce qui concerne le montage	Suggère ce qui pourrait être fait pour renforcer le montage
Capture les aspects ou détails importants pour éduquer le public sur l'événement et son importance			
Envoie un message ou un sentiment puissant sur l'événement			
Utilise des symboles et des images intéressants pour représenter l'événement			

9.2

Internement pendant la Première Guerre mondiale au Canada



Source : Fonds canadien de reconnaissance de l'internement durant la Première Guerre mondiale

Pendant les premières opérations nationales d'internement au Canada entre 1914 et 1920, des milliers furent stigmatisés comme étant des « étrangers ennemis », transportés aux camps dans l'arrière-pays et contraints à des travaux forcés, non pas à cause d'un tort commis, mais plutôt à cause de leur pays d'origine et ce que cela représentait.

9.3 Champs de la mort du Cambodge



Source : Keith Brooks



Source : John Campbell

Le terme « les champs de la mort » désigne le meurtre systématique de civils cambodgiens du régime khmer rouge entre 1975 et 1979. On estime qu'un quart de la population du pays fut tué pendant ce génocide.

9.4 Holodomor



Source : Polyanka Libid

La Grande Famine de 1932–1933 en Ukraine soviétique a tué plusieurs millions d’Ukrainiens et porte le nom de Holodomor.

9.5

Soldats canadiens pendant la Première Guerre mondiale



Source : Graham MacKay

La Première Guerre mondiale (1914–1918) fut monumentale pour l'identité canadienne. Plusieurs ont suggéré que le Canada est devenu une nation indépendante et a commencé à être reconnu au niveau international après la Grande Guerre.

9.6

L'Holocauste pendant la Deuxième Guerre mondiale



Source : Centre de technologie didactique en Floride

Le terme Holocauste renvoie à l'extermination systématique de Juifs européens et le meurtre en masse de Roms, d'homosexuels, de personnes handicapées, de témoins de Jéhovah et de dissidents politiques de l'Allemagne nazie et de leurs collaborateurs entre 1933 et 1945. Plusieurs millions d'Ukrainiens, de Polonais, de Russes et autres Slaves furent aussi soumis à l'esclavage ou assassinés.

9.7 Le génocide rwandais



Source : Radu Sighet

Le génocide rwandais désigne le massacre systématique des Rwandais d'origine tutsie par les militants d'origine hutue en 1994. Plusieurs pensent que les Nations Unies et la communauté internationale auraient pu en faire davantage pour empêcher cette atrocité.

9.8

Classer les montages commémoratifs



Nom de l'injustice et type de montage commémoratif	Information ou détails importants	Message ou sentiment puissant	Symboles ou images intéressants

Les deux montages commémoratifs les plus puissants selon les critères sont les suivants :

1.	Raisonnement
2.	Raisonnement

9.9

Évaluation de la critique



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Comprend le contenu ou le message	Démontre une excellente compréhension du contenu ou du message du montage commémoratif.	Démontre une bonne compréhension du contenu ou du message du montage commémoratif.	Démontre une certaine compréhension au sujet du contenu ou du message du montage commémoratif.	Ne montre aucune compréhension au sujet du contenu ou du message du montage commémoratif.
Raisons/explication de la cote				
Identifie les caractéristiques positives	Identifie avec une approche réfléchie les caractéristiques positives importantes pour chaque critère.	Identifie quelques caractéristiques positives importantes pour chaque critère.	Identifie peu de caractéristiques positives.	N'identifie pas des caractéristiques positives importantes.
Raisons/explication de la cote				
Montre les points à améliorer	Suggère des améliorations de façon réfléchie et pertinente au sujet du montage commémoratif pour les trois critères.	Suggère des améliorations pertinentes au sujet du montage commémoratif pour les trois critères.	Suggère peu d'améliorations au sujet du montage commémoratif.	Ne suggère pas d'améliorations pertinentes au sujet du montage commémoratif.
Raisons/explication de la cote				

9.10

Évaluation des montages commémoratifs des élèves



Noms : _____

	Excellent	Bien développé	Compétent	Sous-développé
Aspects importants de l'injustice	Les aspects les plus importants associés à l'événement, ses causes, conséquences et leçons apprises, sont représentés dans le montage commémoratif.	Plusieurs aspects importants associés à l'événement, ses causes, conséquences et leçons apprises, sont représentés dans le montage commémoratif.	Quelques aspects importants de l'injustice sont représentés dans le montage commémoratif.	Très peu des aspects importants ou pertinents sont représentés dans le montage commémoratif.
Raisons/explication de la cote				
Message ou sentiments puissants	Le montage commémoratif communique un message ou un sentiment très puissant au sujet de l'injustice.	Le montage commémoratif communique un message ou un sentiment puissant au sujet de l'injustice.	Le montage commémoratif communique un message ou un sentiment limité au sujet de l'injustice.	Le montage commémoratif ne communique pas un message ou un sentiment clair au sujet de l'injustice.
Raisons/explication de la cote				
Symboles et images intéressants	Le montage commémoratif inclut plusieurs symboles et images très intéressants pour représenter l'événement.	Le montage commémoratif inclut quelques symboles et images très intéressants pour représenter l'événement.	Le montage commémoratif inclut quelques symboles et images pour représenter l'événement.	Le montage commémoratif a très peu de symboles et d'images intéressants.
Raisons/explication de la cote				

9.11 Conseils sur la création de fresques



Servez-vous du guide suivant en tant que tremplin pour créer une fresque. Vous pouvez incorporer vos propres idées créatives. Si vous n'avez jamais créé de fresque, commencez avec un petit format. La taille de la fresque n'a pas le même niveau d'importance que le message et ce que vous allez apprendre lors de la création.

Les fresques sont traditionnellement peintes directement sur des murs, mais le bois ou les toiles amovibles ont plusieurs avantages par rapport à celles qui sont peintes sur les murs :

- Le panneau en bois ou les fresques en vinyle n'exigent pas la permission de les peindre sur la propriété de l'école. Même si vous n'arrivez pas à trouver un endroit ou à obtenir la permission du directeur ou de la directrice, vous pouvez au moins commencer le projet.
- Les fresques sur des panneaux en bois ou en vinyle peuvent être peintes en toute sécurité à l'intérieur de la salle de classe, dans un environnement contrôlé.
- Les fresques amovibles peuvent être accrochées de façon permanente à des endroits peu pratiques qui seraient trop élevés ou trop dangereux pour permettre aux élèves d'y obtenir accès de façon sécuritaire, et le cas échéant, elles peuvent être déplacées à un nouvel endroit.

Avant de commencer, déterminez où vous allez accrocher la fresque une fois complétée. Ceci est important non seulement pour stimuler la motivation des élèves, mais aussi pour déterminer le concept de la fresque. La quantité de détails, grands et petits, dépendra de la distance entre la fresque et le public. Ne faites pas en sorte que l'école soit le seul endroit pour accrocher votre fresque. Il y a d'autres sites potentiels pour accrocher les fresques, comme les centres d'éducation préscolaire, les agences de services sociaux, les centres pour les aînés, les parcs et les commerces locaux.

Règles pour garder la peinture à sa place

1. Restez dans la zone désignée.
2. Restez dans la zone recouverte de plastique.
3. Utilisez les salles de bain désignées pour le nettoyage.
4. Portez des couvre-chaussures en tout temps dans la zone.
5. Enlevez les couvre-chaussures au moment de quitter la zone de peinture – vérifiez vos chaussures pour empêcher de mettre des empreintes ou de la peinture sur le plancher.
6. Gardez la peinture et les brosses sur une table assignée.
7. Gardez les brosses dans les pots de couleur désignés pour éviter de les mélanger.
8. Il ne devrait pas y avoir de peinture dans les salles de bain.
9. Évitez de déverser la peinture dans le système d'eau en portant des gants jetables ou en caoutchouc au lieu de vous rincer les mains recouvertes de peinture dans la salle de bain.