

Histoire planétaire 12

PROGRAMME D'ÉTUDES

Programme d'études du cours « Histoire planétaire 12^e année » : 2008

Droit d'auteur de la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse 2008

Préparé par le Conseil scolaire acadien provincial

Approuvé par la Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation,
Province de la Nouvelle-Écosse.

Les auteurs ont fait tout leur possible pour indiquer les sources d'origine et pour respecter
la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ont eu lieu,
prière d'en aviser le Conseil scolaire acadien provincial
au (902) 769-5475 pour qu'elles soient rectifiées.

Données relatives au catalogue de la publication

ISBN : 1-55457-045-X

La reproduction du contenu de ce document est autorisée, dans sa totalité ou en partie,
dans la mesure où elle s'effectue dans un but non commercial et qu'elle indique clairement
que ce document est une publication du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP).

Table des matières

Avant-propos	vii
Cadre théorique	
Contexte de l'éducation publique	
Finalité de l'éducation publique	3
Buts et objectifs de l'éducation publique	3
Philosophie des programmes d'études	5
Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	6
Énoncé de principe relatif au français parlé et écrit	10
Énoncé de principe relatif à l'évaluation fondée sur les résultats d'apprentissage	11
Énoncé de principe relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications	11
Contexte de la discipline	
Définition et rôle de la discipline.....	12
Nature de l'apprentissage.....	12
Nature de l'enseignement	14
Buts et résultats d'apprentissage généraux de la discipline	16
Progression de la discipline.....	18
Composantes pédagogiques du programme d'études	
Profil psychopédagogique de l'élève	20
Résultats d'apprentissage transdisciplinaires reliés aux programmes d'études.....	21
Résultats d'apprentissage généraux des programmes d'études.....	24
Résultats d'apprentissage spécifiques.....	24
Plan d'études	
Introduction.....	31
La guerre froide	39
La décolonisation	51
Les changements sociaux	65
Les droits de la personne	81
Le monde actuel.....	95
La conclusion	111
Annexes	
Annexe 1 : Introduction	117
Annexe 2 : La guerre froide.....	137
Annexe 3 : La décolonisation.....	157
Annexe 4 : Les changements sociaux.....	163
Annexe 5 : Les droits de la personne	175
Annexe 6 : Le monde actuel	183
Annexe 7 : Projet de synthèse	195
Références bibliographiques	
Bibliographie	213

AVANT-PROPOS

Ce document est destiné au conseil scolaire, au personnel administratif des écoles et au personnel enseignant. Il présente les buts, le contenu et la démarche pédagogique du programme « Histoire planétaire 12^e année » offert dans les écoles du Conseil scolaire acadien provincial.

Ce programme d'études *Histoire planétaire 12* a été élaboré pour les élèves du secondaire 2^e cycle des écoles acadiennes de la Nouvelle-Écosse.

La Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse désire remercier ceux et celles qui ont contribué à l'élaboration de ce document.

N.B. *Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.*

CADRE THÉORIQUE

**CADRE
THÉORIQUE**

CADRE THÉORIQUE

Contexte de l'éducation publique

Finalité de l'éducation publique

L'éducation publique en Nouvelle-Écosse vise à permettre à tous les élèves d'atteindre leur plein potentiel sur les plans cognitif, affectif, physique et social en disposant de connaissances, d'habiletés et d'attitudes pertinentes dans divers domaines qui leur permettront d'apporter une contribution positive à la société en tant que citoyens avertis et actifs.

Buts et objectifs de l'éducation publique

Les buts et les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

- **acquérir le goût de l'excellence** : le goût de l'excellence s'acquiert en développant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en fournissant l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité, la rigueur et l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités individuelles et collectives, le sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.
- **acquérir les connaissances et les habiletés fondamentales nécessaires pour comprendre et exprimer des idées** : la langue maternelle constitue un instrument de communication personnelle et sociale de même qu'un moyen d'expression des pensées, des opinions et des sentiments. L'éducation publique doit développer chez l'élève l'habileté à utiliser avec efficacité cet instrument de communication et ce moyen d'expression. De la même manière, l'apprentissage de la langue seconde officielle ou d'autres langues, doit rendre l'élève apte à communiquer aussi bien oralement que par écrit dans celles-ci.
- **acquérir les attitudes, les connaissances et les habiletés essentielles à la compréhension des structures mathématiques** : ces connaissances et ces habiletés aident l'élève à percevoir les mathématiques comme faisant partie d'un tout. Il peut alors appliquer les régularités et la pensée mathématique à d'autres disciplines et résoudre des problèmes de façon rationnelle et intuitive, tout en acquérant l'esprit critique nécessaire à l'exploration de situations mathématiques.
- **acquérir des connaissances et des habiletés scientifiques et technologiques** : ces connaissances et ces habiletés, acquises par l'application de la démarche scientifique, aident l'élève à comprendre, à expliquer et à mettre en question la nature en vue d'en extraire les informations pertinentes et une explication des phénomènes. Elles l'aident également à vivre dans une société scientifique et technologique et à s'éveiller aux réalités de son environnement naturel et technologique.
- **acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à la formation personnelle et sociale** : l'épanouissement de la personne inclut l'affirmation de soi, la possibilité de s'exprimer et d'agir, la conviction dans la recherche de l'excellence, la discipline personnelle,

la satisfaction qu'engendre la réussite et la capacité de participer à l'élaboration de la culture et à la construction d'une civilisation. Ces connaissances et ces attitudes aident l'élève à réfléchir et à agir de façon éclairée dans sa vie en tant qu'individu et en tant que membre d'une société.

- **acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour se maintenir en bonne santé** : l'élève doit régulièrement prendre part à des activités physiques et comprendre la biologie humaine et les principes de la nutrition en acquérant le savoir, les compétences et les attitudes nécessaires au développement physique et psychologique et au maintien d'un corps et d'un esprit sains.
- **acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes reliées aux divers modes d'expression artistique** : l'expression artistique entraîne notamment la clarification et la restructuration de la perception et de l'expérience personnelle. Elle se manifeste dans les arts visuels, la musique, le théâtre, les arts et la littérature, ainsi que dans d'autres domaines où se développent les capacités d'expression, de créativité et de réceptivité de l'élève. Elle conduit à une appréciation des arts et au développement du sens de l'esthétique.
- **acquérir des attitudes susceptibles de contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits des personnes et des peuples** : ce but est étroitement relié à l'harmonie entre les groupes et à l'épanouissement personnel, à la reconnaissance de l'égalité entre les sexes, et au renforcement de l'ouverture au monde par le biais, entre autres, de la connaissance de la réalité locale et mondiale, du contact avec son patrimoine culturel et celui des autres, de la prise de conscience de l'interdépendance planétaire et de l'appréciation des différences individuelles et culturelles.
- **acquérir les habiletés et les attitudes nécessaires pour répondre aux exigences du monde du travail** : outre l'acquisition des connaissances théoriques, des techniques nécessaires et de la capacité d'établir des rapports interpersonnels, l'élève doit acquérir de bonnes habitudes de travail, une certaine souplesse, un esprit d'initiative, des habiletés en leadership et le sens de la dignité du travail.
- **établir des rapports harmonieux avec son environnement** : il est nécessaire d'aider les nouvelles générations à comprendre l'interdépendance de l'écologie et du développement économique, à acquérir les compétences permettant d'établir un équilibre entre les deux et d'accroître l'engagement à participer à la recherche d'un avenir durable. Cela exige de l'élève qu'il soit informé et se soucie de la qualité de l'environnement, de l'utilisation intelligente des richesses naturelles et du respect de tout ce qui est vivant.
- **acquérir les habiletés d'adaptation au changement** : il est essentiel de préparer l'élève à prendre pied dans un monde en mutation et dans une société de plus en plus exigeante en développant ses capacités

d'autonomie, la conscience de ses forces et de ses faiblesses et sa capacité de s'adapter aux changements et de trouver ses propres solutions aux problèmes sociaux et environnementaux.

- **poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie** : le système d'éducation publique doit être vu comme étant une étape qui prépare l'élève à poursuivre des études ultérieures ou, mieux encore, à poursuivre une formation qui devra être continue. Ce but peut être atteint en amenant l'élève à penser de façon créative et personnelle et en le guidant vers l'acquisition de méthodes efficaces d'étude, de travail et de recherche.
- **considérer la langue et la culture comme les pivots de son apprentissage** : le système d'éducation publique de langue française doit faire en sorte que l'élève acquière et maintienne la fierté de sa langue et de sa culture et reconnaisse en ces dernières des éléments clés de son identité et de son appartenance à une société dynamique, productive et démocratique.

Philosophie des programmes d'études

Le monde actuel est le théâtre de changements fondamentaux. Une éducation de qualité permettra aux élèves de la Nouvelle-Écosse de s'intégrer à ce monde en perpétuelle évolution. La qualité de l'éducation se mesure par l'excellence de chaque cours qui est offert aux élèves et par la qualité et la pertinence du programme d'études qui le guide. C'est dans le cadre des résultats d'apprentissage proposés dans le programme d'études que les élèves vivront des expériences riches et concrètes.

Le *Programme des écoles publiques* est un outil qui sert d'encadrement à l'ensemble des programmes des écoles acadiennes de la province. Entre autres, il énonce les principes relatifs à la nature de l'apprentissage et de l'enseignement. Il précise en quoi l'apprentissage :

- se produit de différentes manières;
- est fondé et influencé par l'expérience et les connaissances antérieures;
- est influencé par le climat du milieu d'apprentissage;
- est influencé par les attitudes vis-à-vis des tâches à accomplir;
- est un processus en développement;
- se produit par la recherche et la résolution de problèmes;
- est facilité par l'utilisation d'un langage adapté à un contexte particulier.

De même, le *Programme des écoles publiques* précise en quoi l'enseignement devrait :

- être conçu de manière à ce que le contenu soit pertinent pour les élèves;
- se produire dans un climat favorisant la démarche intellectuelle;
- encourager la coopération entre les élèves;
- être axé sur les modes de raisonnement;
- favoriser divers styles d'apprentissage;
- fournir des occasions de réflexion et de communication.

Les programmes d'études sont largement inspirés de ces principes fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement. Ils tiennent également compte de la diversité des besoins des élèves qui fréquentent les écoles et préconisent des activités et des pratiques débarrassées de toute forme de discrimination. Les pistes qui y sont proposées encouragent tous les élèves à participer et les amènent à travailler dans une atmosphère de saine collaboration et d'appréciation mutuelle.

Depuis quelques années, les programmes d'études sont élaborés à partir de résultats d'apprentissage. Ces derniers sont essentiels pour déterminer les contenus d'apprentissage et permettent également d'évaluer à la fois le processus emprunté par l'élève et le produit de son apprentissage. C'est ce qu'on appelle « évaluer à partir des résultats d'apprentissage ». Ainsi, chaque programme d'études propose un large éventail de stratégies d'appréciation du rendement de l'élève.

Les résultats d'apprentissage qui sont énoncés dans les programmes d'études doivent également être exploités de manière à ce que les élèves fassent naturellement des liens entre les différentes matières qui leur sont enseignées. Ces résultats d'apprentissage invitent le personnel enseignant à profiter de toutes les occasions qui se présentent de combiner les matières et accordent une attention particulière à l'utilisation judicieuse et efficace des technologies de l'information et des communications.

Enfin, les programmes d'études destinés aux élèves des écoles acadiennes de la Nouvelle-Écosse font une place importante au développement d'une identité liée à la langue française. Dans l'ensemble des programmes des écoles, il est fondamental que l'élève prenne conscience de son identité et des caractéristiques qui la composent. C'est grâce à des programmes d'études qui reflètent sa réalité que l'élève pourra déterminer les valeurs qui font partie de son identité et découvrir de quelle manière il pourra contribuer à l'avenir de sa communauté.

Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires assurent une vision homogène nécessaire à l'adoption d'un programme d'études cohérent et pertinent. Ils permettent de préciser les résultats d'enseignement à atteindre et d'établir un fondement solide pour l'élaboration des programmes d'études. Ces résultats d'apprentissage permettront de garantir que les missions des systèmes d'éducation provinciaux seront respectées.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires constituent un ensemble d'énoncés qui décrivent les apprentissages auxquels on s'attend de la part de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires. Les élèves seront en mesure de poursuivre leur apprentissage pendant toute leur vie. Les auteurs de ces résultats présumant que les élèves ont besoin d'établir des liens entre les diverses matières s'ils veulent être en mesure de répondre aux exigences d'un monde en constante évolution.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires préparent les élèves à affronter les exigences de la vie, du travail, des études et du 21^e siècle.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires suivants forment le profil de formation des finissants des écoles publiques de langue française au Canada atlantique :

Civisme

Les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de montrer qu'ils comprennent les systèmes politique, social et économique du Canada;
- de comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents et de planifier l'avenir en fonction de ces connaissances;
- d'expliquer l'importance de la mondialisation de l'activité économique par rapport au regain économique et au développement de la société;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres et l'apport du multiculturalisme à la société;
- de définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques;
- d'examiner les problèmes reliés aux droits de la personne et de reconnaître les formes de discrimination;
- de comprendre la notion de développement durable et ses répercussions sur l'environnement.

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement et d'apprendre et de communiquer efficacement.

Les finissants seront capables, par exemple :

- d'explorer, d'évaluer et d'exprimer leurs propres idées, leurs connaissances, leurs perceptions et leurs sentiments;
- de comprendre les faits et les rapports présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux;
- d'exposer des faits et de donner des directives de façon claire, logique, concise et précise devant divers auditoires;
- de montrer leur connaissance de la deuxième langue officielle du Canada;
- de trouver, de traiter, d'évaluer et de communiquer des enseignements;
- de faire une analyse critique des idées transmises par divers médias.

Technologie

Les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de montrer qu'ils comprennent les applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la solution de problèmes.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de trouver, d'évaluer, d'adapter, de créer et de communiquer des renseignements en utilisant des technologies diverses;
- de montrer qu'ils comprennent les technologies existantes ou en voie de développement et de les utiliser;
- de montrer qu'ils comprennent l'impact de la technologie sur la société;
- de montrer qu'ils comprennent les questions d'ordre moral reliées à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.

Développement personnel

Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de faire la transition au marché du travail et aux études supérieures;
- de prendre des décisions éclairées et d'en assumer la responsabilité;
- de travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un objectif;
- de montrer qu'ils comprennent le rapport qui existe entre la santé et le mode de vie;
- de choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières;
- de faire preuve d'habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles;
- de faire preuve de curiosité intellectuelle, d'un esprit d'entreprise et d'un sens de l'initiative;
- de faire un examen critique des questions d'ordre moral.

Expression artistique

Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Les finissants seront capables, par exemple :

- d'utiliser diverses formes d'art pour formuler et exprimer des idées, des perceptions et des sentiments;
- de montrer qu'ils comprennent l'apport des arts à la vie quotidienne et économique, ainsi qu'à l'identité et à la diversité culturelle;
- de montrer qu'ils comprennent les idées, les perceptions et les sentiments exprimés par autrui dans l'art sous diverses formes;
- d'apprécier l'importance des ressources culturelles (théâtre, musées et galeries d'art, entre autres).

Langue et culture françaises

Les finissants seront conscients de l'importance et de la particularité de la contribution des Acadiennes, des Acadiens et des autres francophones à la société canadienne. Ils reconnaîtront que leur langue et leur culture constitue la base de leur identité et de leur appartenance à une société dynamique, productive et démocratique dans le respect des valeurs culturelles des autres.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit dans un français correct en plus de manifester le goût de la lecture et de la communication en français;
- d'accéder aux informations en français provenant des divers médias et de les traiter;
- de faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités en tant que francophones;
- de montrer qu'ils comprennent la nature bilingue du Canada et les liens d'interdépendance culturelle qui façonnent le développement de la société canadienne.

Résolution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de recueillir, de traiter et d'interpréter des renseignements de façon critique afin de faire des choix éclairés;
- d'utiliser, avec souplesse et créativité, diverses stratégies en vue de résoudre des problèmes;
- de résoudre des problèmes seuls et en groupe;
- de déceler, de décrire, de formuler et de reformuler des problèmes;
- de formuler et d'évaluer des hypothèses;
- de constater, de décrire et d'interpréter différents points de vue, en plus de distinguer les faits des opinions.

Énoncé de principe relatif au français parlé et écrit

Comme le disent si bien Dalley et d'Entremont : « l'école francophone et acadienne est aux prises avec un paradoxe linguistique : elle a la responsabilité de rendre l'apprentissage du standard accessible à tous, tout en sauvegardant une identité qui trouve le plus souvent son expression dans une autre langue »¹. Cette autre langue, c'est une variation linguistique qui se distancie du français standard à un degré plus ou moins grand, selon la communauté dans laquelle elle se trouve. Il est tout à fait normal que l'élève d'Halifax, de la baie Sainte-Marie, de Chéticamp ou de Pubnico ne se retrouve pas tout à fait dans le français standard. Qu'il s'agisse du lexique, de la syntaxe ou de l'accent, son français parlé, qui est sa vraie première langue, vient de sa famille et par conséquent de la variété communautaire de ses parents. **Il faut absolument tenir compte de cette réalité et en aucun cas l'école ne doit dénigrer cette variété régionale.** Si elle le fait, elle risque d'aliéner l'élève et faire de lui un de ceux pour qui la langue française devient un élément affectif négatif. On risque alors de perdre cet élève puisque, se considérant inférieur à cause de sa langue, il s'en ira vers une autre, qui ne possède pas cette charge négative pour lui. Au contraire, l'école doit reconnaître la valeur de la variété régionale et s'appuyer sur elle pour faire comprendre à l'élève la différence, ce qui lui permettra de se sentir beaucoup mieux vis-à-vis de cette langue, qui fait, qu'on le veuille ou non, partie intégrante de son identité. À partir de là, l'élève se trouvera dans un état affectif beaucoup plus positif, ce qui lui permettra d'avancer plus facilement dans l'apprentissage du français standard parlé et écrit.

Ce français standard, langue d'enseignement dans nos écoles, est le principal véhicule d'acquisition et de transmission des connaissances, quelle que soit la discipline enseignée. C'est en français que l'élève doit prendre conscience de la réalité, analyser ses expériences personnelles et maîtriser le processus de la pensée logique avant de communiquer. Le développement intellectuel de l'élève dépend essentiellement de sa maîtrise de cette langue. À cet effet, la qualité du français standard utilisé et enseigné à l'école relève de la responsabilité de tous les enseignants, puisqu'il s'agit, pour la plupart des élèves, du seul contexte où ils entendront un français standard.

C'est au cours des diverses activités scolaires et de l'apprentissage de toutes les disciplines que l'élève enrichit sa langue et perfectionne ses moyens d'expression orale et écrite. Chaque discipline est un terrain fertile où la langue parlée et écrite peut se cultiver. Le ministère de l'Éducation sollicite, par conséquent, la collaboration de tous les enseignants en vue de favoriser l'emploi d'un français parlé et écrit de grande qualité à l'école.

Les titulaires des divers cours du régime pédagogique ont pour responsabilité de maintenir dans leur classe une ambiance favorable au développement et à l'enrichissement du français. Il importe de sensibiliser l'élève au souci de l'efficacité linguistique, tant sur le plan de la pensée que sur celui de la communication. Dans ce contexte, l'enseignant sert de modèle sur le plan de la communication orale et écrite. Il multiplie les occasions d'utiliser le français, tout en veillant constamment à sa qualité, et porte une attention toute particulière au vocabulaire technique de la discipline, ainsi qu'à la clarté et à la précision du discours oral et écrit.

¹ Phyllis Dalley et Yvette d'Entremont, *Identité et appartenance en milieu scolaire : Guide à l'intention des concepteurs de programmes*, Halifax, CAMÉF, 2004.

Énoncé de principe relatif à l'évaluation fondée sur les résultats d'apprentissage

L'évaluation et l'appréciation font partie intégrante des processus de l'apprentissage et de l'enseignement. Il est crucial d'évaluer continuellement l'atteinte des résultats d'apprentissage par les élèves, non seulement pour souligner leur réussite afin de favoriser leur rendement scolaire, mais aussi pour offrir aux enseignants un fondement pour leurs jugements et leurs décisions pédagogiques. L'évaluation adéquate des apprentissages nécessite l'utilisation d'un vaste éventail de stratégies et d'outils d'évaluation, l'agencement de ces stratégies et de ces outils de concert avec le cheminement des résultats d'apprentissage et l'équité en ce qui a trait à la mise en application à la fois de l'appréciation et de la notation. Il est nécessaire d'utiliser différents outils, notamment : l'observation, les interrogations, le journal de bord, les grilles d'évaluation du processus de résolution de problèmes et de la communication, les portfolios et les grilles d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation. L'évaluation des apprentissages devrait permettre aux enseignants concernés de tirer des conclusions et de prendre des décisions au sujet des besoins particuliers des élèves, de leur progrès par rapport à l'atteinte des résultats d'apprentissage spécifiques et de l'efficacité du programme. Plus les stratégies, les outils et les activités d'évaluation sont adaptés aux résultats d'apprentissage, plus les jugements à porter sont significatifs et représentatifs.

Énoncé de principe relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications

La technologie informatique occupe déjà une place importante dans notre société, où l'utilisation de l'ordinateur devient de plus en plus impérative. Les jeunes sont appelés à vivre dans une société dynamique, qui change et évolue constamment. Compte tenu de l'évolution de la société, le système d'éducation se doit de préparer les élèves à vivre et à travailler dans un monde de plus en plus informatisé.

En milieu scolaire, l'ordinateur doit trouver sa place dans tous les programmes d'études et à tous les ordres d'enseignement. C'est un puissant outil qui donne rapidement accès à une multitude d'informations touchant tous les domaines de la connaissance. La technologie moderne diversifie sans cesse les usages de l'ordinateur et l'accès en tant que moyen d'apprentissage. Aussi, l'ordinateur doit être présent dans tous les milieux d'apprentissage scolaire, au même titre que les livres, le tableau ou les ressources audiovisuelles.

L'intégration de l'ordinateur dans l'enseignement doit, d'une part, assurer le développement de connaissances et d'habiletés techniques en matière d'informatique et, d'autre part, améliorer et diversifier les moyens d'apprentissage mis à la disposition des élèves et des enseignants. Pour réaliser ce second objectif, il faut amener l'élève à utiliser fréquemment l'ordinateur comme outil de création de productions écrites, de communication et de recherche.

L'élève, seul ou en équipe, saura utiliser l'ordinateur comme moyen d'apprentissage complémentaire, en appliquant ses connaissances à la résolution de problèmes concrets, en réalisant divers types de projets de recherche et en produisant des travaux écrits dans un contexte d'information ou de création.

Contexte de la discipline

Définition et rôle de la discipline

Le but ultime du programme d'études d'histoire planétaire 12^e année est de permettre aux élèves de mieux comprendre la société canadienne et d'y apporter leur contribution tout en découvrant la place qu'occupe cette société dans le monde qui les entoure. Ce programme d'études vise à sensibiliser les élèves aux réalités historiques, économiques, politiques et culturelles de la société canadienne d'hier et d'aujourd'hui.

Ce programme vise également à outiller les élèves qui devront naviguer dans un monde en constante évolution sur les plans économique, social, culturel et technologique. Il importe que les élèves puissent, entre autres, utiliser des systèmes d'information, analyser des données, mener des recherches et établir des relations de cause à effet. Les élèves devraient ainsi participer pleinement à leur apprentissage.

Nature de l'apprentissage

À l'heure actuelle, on accorde de plus en plus d'importance au besoin de préparer les élèves à devenir des citoyens capables de résoudre des problèmes, de raisonner efficacement, de communiquer clairement et d'apprendre comment poursuivre leur apprentissage durant toute leur vie. La question des années à venir se posera en ces termes : comment permettre à ces élèves de s'unir à ce savoir, d'en extraire le sens, d'en dégager des priorités et de l'intégrer dans leur quotidien, pour le faire vivre, le mettre en question, leur donner la possibilité de construire des communications plus vivantes d'entretenir des relations humaines saines. L'enseignement de toute discipline repose sur les principes suivants relatifs à l'apprentissage chez les élèves.

- ***L'apprentissage se produit de différentes manières*** : il est naturellement évident que chaque élève est caractérisé par une façon spécifique de penser, d'agir et de réagir. Pour cette raison, différentes situations d'apprentissage doivent être offertes aux élèves de façon à respecter leurs différences sur le plan intellectuel, cognitif, social et culturel, ainsi que leur rythme et leur style d'apprentissage.
- ***L'apprentissage est fondé sur l'expérience et les connaissances antérieures et affecté par ces dernières*** : l'apprentissage est influencé par les préjugés et les expériences personnelles et culturelles, ainsi que par les connaissances antérieures des élèves au moment de l'expérience éducative. Ils apprennent mieux lorsque les activités d'apprentissage ont un sens et sont pertinentes, réalisables, axées sur des expériences concrètes d'apprentissage et liées à des situations de la vie courante. En bref, chaque élève est capable d'apprendre et de penser.
- ***L'apprentissage est affecté par le climat du milieu d'apprentissage*** : les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent acceptés par l'enseignant et par leurs camarades de classe (Marzano, *Dimensions of Learning*, 1992, page 5). Plus le milieu d'apprentissage est sécurisant, plus les élèves se

sentent capables de prendre des risques, d'apprendre et d'acquérir des attitudes et des visions intérieures positives.

- ***L'apprentissage est affecté par les attitudes vis-à-vis des tâches à accomplir*** : les élèves s'engagent physiquement et avec émotion à accomplir des tâches mathématiques lorsque celles-ci ont un sens et sont intéressantes et réalisables. Ces tâches devraient correspondre aux talents et aux intérêts des élèves, tout en visant l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits.
- ***L'apprentissage est un processus de développement*** : La compréhension et les idées acquises par les élèves sont progressivement élargies et reconstruites au fur et à mesure que ces derniers tirent les leçons de leurs propres expériences et perfectionnent leur capacité de conceptualiser ces expériences. L'apprentissage exige de travailler activement à l'élaboration d'un sens. Il implique l'établissement des liens entre les nouveaux acquis et les connaissances antérieures.
- ***L'apprentissage se produit par la recherche et par la résolution de problèmes*** : l'apprentissage est plus significatif lorsque les élèves travaillent individuellement ou en équipes pour mettre en évidence et résoudre des problèmes. L'apprentissage, lorsqu'il se réalise en collaboration avec d'autres personnes, est une source importante de motivation, de soutien et d'encadrement. Ce genre d'apprentissage aide les élèves à acquérir une base de connaissances, d'habiletés et d'attitudes leur permettant d'explorer des concepts et des notions mathématiques de plus en plus complexes dans un contexte plus significatif.
- ***L'apprentissage est facilité par l'utilisation d'un langage adapté à un contexte particulier*** : le langage fournit aux élèves un moyen d'élaborer et d'explorer leurs idées et de les communiquer à d'autres personnes. Il leur fournit aussi des occasions d'intérioriser les connaissances et les habiletés.

Nature de l'enseignement

À la lumière des considérations précédentes touchant la nature de l'apprentissage, il est nécessaire de souligner que l'apprentissage des élèves définit l'enseignement et détermine les stratégies utilisées par l'enseignant. Dans toutes les disciplines, l'enseignement doit tenir compte des principes suivants :

- ***L'enseignement devrait être conçu de manière à ce que le contenu ait de la pertinence pour les élèves :*** il est évident que le milieu d'apprentissage est un milieu favorable à l'enseignant pour lancer la démarche d'apprentissage des élèves. C'est à lui que revient la tâche de proposer des situations d'apprentissage stimulantes et motivantes en rapport avec les résultats d'apprentissage prescrits. Il devrait agir comme un guide expert sur le chemin de la connaissance, un défenseur des idées et des découvertes des élèves, un penseur créatif et critique et un partisan de l'interaction. De cette façon, il devient un facilitateur qui aide les élèves à reconnaître ce qui est connu et ce qui est inconnu. Il facilite leurs représentations sur le sujet à l'étude et les aide à réaliser des expériences pertinentes permettant de se confronter à ces représentations. C'est ainsi que l'enseignant devient un partenaire dans le processus dynamique de l'apprentissage.
- ***L'enseignement devrait se produire dans un climat favorisant la démarche intellectuelle :*** c'est à l'enseignant de créer une atmosphère non menaçante et de fournir aux élèves de nombreuses occasions de développer les habiletés mentales supérieures, telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. C'est à lui que revient la tâche de structurer l'interaction des élèves entre eux avec respect, intégrité et sécurité afin de favoriser le raisonnement et la démarche intellectuelle. Dans une telle atmosphère propice au raisonnement et à l'apprentissage, l'enseignant encourage la pédagogie de la question ouverte et favorise l'apprentissage actif par l'entremise d'activités pratiques axées sur la résolution de problèmes. Il favorise aussi l'ouverture d'esprit dans un environnement où les élèves et leurs idées sont acceptés, appréciés et valorisés et où la confiance en leurs capacités cognitives et créatives est nourrie continuellement.
- ***L'enseignement devrait encourager la coopération entre les élèves :*** tout en accordant de la place au travail individuel, l'enseignant devrait promouvoir le travail coopératif. Les élèves peuvent travailler et apprendre ensemble, mais c'est à l'enseignant de leur donner des occasions de mieux se familiariser avec les diverses habiletés sociales nécessaires pour travailler et apprendre en coopérant. Il faut qu'il crée un environnement permettant de prendre des risques, de partager le pouvoir et le matériel, de se fixer un objectif d'équipe, de développer la maîtrise de soi et le respect des autres et d'acquérir le sentiment de l'interdépendance positive. L'enseignant doit être conscient que les activités d'apprentissage coopératives permettent aux élèves d'apprendre les uns des autres et d'acquérir des habiletés sociales, langagières et

mentales supérieures. À condition d'être menées d'une façon efficace, les activités coopératives obligent les élèves à définir, à clarifier, à élaborer, à analyser, à synthétiser, à évaluer et à communiquer.

- ***L'enseignement devrait être axé sur les modes de raisonnement :*** dans un milieu actif d'apprentissage, l'enseignant devrait responsabiliser chaque élève vis-à-vis de son propre apprentissage et à celui des autres. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité d'enseigner aux élèves comment penser et raisonner d'une façon efficace. Il devrait sécuriser et encourager les élèves à se mettre en question, à émettre des hypothèses et des inférences, à observer, à expérimenter, à comparer, à classer, à induire, à déduire, à enquêter, à soutenir une opinion, à faire des abstractions, à prendre des décisions en connaissance de cause et à résoudre des problèmes. En toute sécurité, l'enseignant devrait encourager les élèves à prendre des risques et à explorer les choses. Les élèves doivent pouvoir le faire avec la certitude que faire des erreurs ou se tromper fait partie intégrante du processus de raisonnement et d'apprentissage. Face à cette réalité, on permet aux élèves d'essayer des solutions différentes. C'est de cette façon qu'ils acquièrent, intègrent, élargissent, perfectionnent et utilisent les connaissances et les compétences et qu'ils acquièrent le raisonnement critique et la pensée créative.
- ***L'enseignement devrait favoriser tout un éventail de styles d'apprentissage :*** il faut que l'enseignant soit conscient qu'à la diversité des styles d'apprentissage correspond une diversité de styles d'enseignement. Il devrait d'abord observer ce qui permet aux élèves de faire le meilleur apprentissage. Il découvre ainsi leurs styles d'apprentissage et leurs intelligences. Ensuite, il devrait mettre en œuvre une gamme de stratégies d'enseignement efficaces. Dans la mesure du possible, il devrait mettre à leur disposition tout un éventail de ressources pertinentes et utiliser divers documents et outils technologiques, en collaborant avec le personnel de l'école et les parents comme avec les membres et les institutions de la communauté.
- ***L'enseignement devrait fournir des occasions de réflexion et de communication :*** apprendre aux élèves à réfléchir et à communiquer revient à utiliser des stratégies efficaces permettant aux élèves de découvrir le sens de la matière, en favorisant la synthèse des nouvelles connaissances et habiletés cognitives et langagières avec celles qui ont été acquises auparavant. Ces stratégies devraient aider les élèves à apprendre à raisonner d'une façon autonome et efficace et à communiquer d'une façon juste et précise à l'écrit comme à l'oral. Tout ceci permet à l'élève d'acquérir des compétences qui l'aident à devenir un apprenant durant toute sa vie.

Buts et résultats d'apprentissage généraux de la discipline

Le principal but de l'enseignement des sciences humaines est de permettre à l'élève d'acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes qui feront de lui un citoyen responsable et soucieux du bien de l'ensemble de la société. Les programmes de sciences humaines s'articulent donc autour du besoin d'une formation fondamentale sur la citoyenneté puisqu'ils visent avant tout le développement intégral du citoyen en devenir qu'est l'élève.

Les cours de sciences humaines doivent s'orienter vers une connaissance du développement de l'humanité qui inclut le passé en tant que dimension ayant un impact déterminant sur le présent et permet de mieux cibler ce qu'il sera possible de faire à l'avenir. En adoptant cette approche, l'apprentissage des sciences humaines devient une expérience de vie qui mise sur la jeunesse et qui fait d'elle le lien entre le passé et le futur. De plus, les cours de sciences humaines permettent aux élèves de nos écoles acadiennes de mieux saisir la place et le rôle qu'ils ont à jouer dans la société.

“ Comme le Petit Prince qui a appris à devenir responsable de sa rose, chaque enseignant doit se sentir responsable de l'apprenant, mais en le guidant vers la découverte de sa propre responsabilité et du vrai sens de l'autonomie. ” Rodrigue Landry

Les principes qui sous-tendent l'apprentissage en sciences humaines sont déterminants pour atteindre les résultats escomptés.

- L'étude des sciences humaines doit se rattacher à des **expériences concrètes**. Ce qui est abordé dans le cadre des cours doit créer un lien avec le vécu de l'élève. Mieux vaut, en sciences humaines, approfondir un certain nombre de concepts pertinents, plutôt que de faire un survol superficiel d'un ensemble de faits plus ou moins disparates.
- L'**intégration** est essentielle à l'étude des sciences humaines. Peu de sujets peuvent d'ailleurs être abordés sans que des liens s'établissent avec d'autres domaines de connaissance. De même, le temps et l'espace sont des composantes indissociables d'un bon apprentissage en sciences humaines.
- L'étude des sciences humaines doit favoriser l'acquisition de **valeurs sociales positives**. On peut aborder des sujets controversés dans les cours et s'en servir comme d'un tremplin pour faire acquérir aux élèves des attitudes saines. Entre autres, l'élève doit profiter des cours de sciences humaines pour bien comprendre qu'il est possible d'avoir différents points de vue, selon la perspective où l'on se situe. Le respect des différences est l'aboutissement logique de la démarche.
- L'étude des sciences humaines doit **présenter des défis** à l'élève. Que les activités suggérées se déroulent individuellement ou en groupe, elles seront motivantes et proposeront un défi à l'élève. Amener l'élève, par exemple, à élaborer des arguments pour appuyer ses dires aura plus de valeur pédagogique et d'intérêt que de se limiter à lui demander d'émettre une opinion.

- **Prendre les devants** dans la démarche permet un enseignement et un apprentissage plus percutants. Quand le processus d'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes comprend une étape de prise de décision et d'action concrète, on peut conclure que la démarche a porté ses fruits.

Les sciences humaines à l'élémentaire

Les apprentissages en sciences humaines au premier cycle de l'élémentaire gravitent autour de trois domaines fondamentaux qui sont l'espace, le temps et la vie en société. Au fil des années, cependant, le thème général évolue pour aller du particulier au plus général, pour tenir compte du cheminement intellectuel de l'élève.

Progression de la discipline

	Espace	Temps	Vie en société
Maternelle Moi	<ul style="list-style-type: none"> le milieu immédiat le personnel de l'école les salles de l'école les pièces de la maison 	<ul style="list-style-type: none"> la séquence des activités les activités propres à chaque jour les événements propres à chaque mois les signes des différentes saisons les principales étapes de sa vie 	<ul style="list-style-type: none"> le numéro de téléphone et l'adresse les différentes sortes de familles les émotions les besoins primaires les règlements le recyclage les drapeaux acadien et canadien
1^{re} année Ma famille	<ul style="list-style-type: none"> le plan de la classe le milieu : les éléments naturels et humains la position des éléments les uns par rapport aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> les heures et demi-heures les cycles des journées, des semaines, des saisons la ligne du temps (sa naissance) les étapes de la vie, la ligne du temps (faits significatifs de sa vie) 	<ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques de sa famille les responsabilités familiales l'amitié et l'entraide des différentes habitations les 3 R les drapeaux néo-écossais, acadien et canadien
2^e année L'école et la communauté	<ul style="list-style-type: none"> les divers types de communautés le plan de l'école la connaissance des points cardinaux l'introduction à l'échelle et aux points cardinaux le globe terrestre 	<ul style="list-style-type: none"> les cycles de vie des plantes, des animaux et des humains la ligne du temps (objets) les conditions de vie des ancêtres 	<ul style="list-style-type: none"> les métiers les services l'interdépendance des métiers les produits recyclés la publicité
3^e année Ma communauté et ma région	<ul style="list-style-type: none"> l'utilisation des points cardinaux l'échelle et la légende l'identification sur une carte des continents, des provinces atlantiques et du Canada les régions acadiennes 	<ul style="list-style-type: none"> les activités reliées au changement des saisons la ligne du temps (inventions) des exemples de changements physiques et humains 	<ul style="list-style-type: none"> la comparaison de familles canadiennes et de familles d'ailleurs les conditions de vie à travers le monde l'interdépendance des pays du monde les liens entre le monde des plantes, des animaux et des humains les trois paliers de gouvernement des œuvres remarquables l'analyse de la publicité

Au deuxième cycle de l'élémentaire, on ajoute les domaines de l'économie, de la culture et de l'interdépendance.

4^e année : La Nouvelle-Écosse et le monde
5^e année : La région atlantique et le monde
6^e année : Le Canada et le monde

Domaines :

- Culture
- Économie
- Géographie
- Histoire
- Individu et société
- Interdépendance

Les sciences humaines au premier cycle du secondaire

Après une suite logique et de plus en plus élargie à l'élémentaire, les programmes d'études du secondaire entament une étude plus large encore des réalités humaines en précisant comment la planète est organisée du point de vue géographique en 7^e année et selon une perspective historique en 8^e année. En 9^e année, l'élève a l'occasion d'apprendre comment sa province et ses voisins immédiats s'insèrent dans cet univers.

7^e année	Géographie générale
8^e année	Histoire générale
9^e année	La région atlantique et le monde

Les sciences humaines au deuxième cycle du secondaire

Lorsque l'élève effectue ses choix de cours au deuxième cycle du secondaire, il doit tenir compte des deux crédits obligatoires en sciences humaines : un cours en études planétaires (Histoire planétaire 12 ou Géographie planétaire 12) et un cours en histoire canadienne (Histoire du Canada 11 ou Études acadiennes 11). L'élève peut choisir d'autres cours parmi les suivants :

10^e année	Les grandes civilisations anciennes 10 Le Canada et le monde contemporain 10
11^e année	Études acadiennes 11 Géographie du Canada 11 Histoire de l'Europe occidentale depuis le XVI ^e siècle 11 Histoire du Canada 11
12^e année	Droit 12 Économie 12 Géographie planétaire 12 Histoire planétaire 12 Sciences politiques 12 Sociologie 12

Composantes pédagogiques du programme d'études

Profil psychopédagogique de l'élève

Afin de pouvoir dresser une image de l'apprentissage correspondant à l'âge chronologique des élèves, les enseignants doivent être conscients que toute personne est naturellement curieuse et aime apprendre. Les expériences cognitives et affectives positives (par exemple, le fait de se sentir en sécurité, d'être accepté et valorisé) suscitent leur enthousiasme et leur permettent d'acquérir une motivation intrinsèque pour l'apprentissage. Les enseignants doivent connaître les étapes du développement cognitif et métacognitif, la capacité de raisonnement des élèves et le style d'apprentissage qu'ils préfèrent. Toutefois, les personnes naissent avec des potentialités et des talents qui leur sont propres. À travers leur apprentissage et leur socialisation, les élèves effectuent des choix variables concernant la façon dont ils aiment apprendre et le rythme auquel ils sont capables de le faire.

Par conséquent, il est important, pour les enseignants de tous les niveaux, d'être conscients que le fait d'apprendre est un processus naturel qui consiste à chercher à atteindre des résultats d'apprentissage ayant une signification pour soi. Ce processus est intérieur, volitif et actif; il se définit par une découverte et une construction de sens à partir d'informations et d'expériences les unes et les autres filtrées par les perceptions, les pensées et les émotions propres de l'élève. Tout ceci nécessite une souplesse de la part de l'enseignant afin de respecter les différences entre les individus sur le plan du développement.

L'apprentissage de la langue chez l'élève sera facilité si on part de sujets qui l'intéressent et qui débouchent sur des situations concrètes. L'élève vient à l'école en ayant déjà une certaine connaissance du monde qui l'entoure et du langage oral et écrit. Ces connaissances antérieures deviennent le fondement à partir duquel se poursuit l'apprentissage de la communication orale et écrite. L'élève apprend une langue en l'utilisant; ainsi il apprend à lire et à écrire en lisant et en écrivant.

La communication est un processus qui est favorisé par l'interaction sociale des élèves à la fois avec l'enseignant et avec les autres élèves. L'enseignant doit être un modèle pour l'élève afin que ce dernier puisse améliorer la qualité de sa communication. L'enseignant doit aussi encourager l'élève à prendre des risques dans l'acquisition des quatre savoirs, car il est essentiel de prendre des risques dans le processus d'apprentissage d'une langue. L'apprentissage de la langue doit faire partie intégrante de toutes les matières à l'école. Afin de pouvoir développer ses talents, l'élève, quel que soit son âge, a besoin de recevoir des encouragements dans un environnement où règne un climat de sécurité et de respect.

L'élève doit participer activement à son apprentissage. C'est à l'enseignant de fournir les expériences et les activités qui permettront aux élèves d'élargir leur connaissance du monde dans lequel ils vivent. Ceci peut se faire en s'inspirant de thèmes tirés des autres disciplines. Plus cette connaissance sera large, plus ils auront à dire et à écrire, plus ils auront le goût et le besoin de communiquer.

L'enseignant veillera à susciter chez l'élève une prise en charge progressive de son apprentissage. On encouragera les élèves à exprimer leurs idées, à mettre en question, à expérimenter, à réfléchir aux expériences réussies et non réussies, à élaborer leur propre méthode de travail et à faire des choix. Cependant la contrainte créative fournie par l'enseignant n'est pas à négliger.

Mais, avant tout, l'enseignant doit fournir dans sa propre personne un excellent modèle de langue orale et écrite. C'est à travers le modèle de l'enseignant que l'élève prendra conscience de l'importance de la langue comme véhicule de communication.

**Résultats
d'apprentissage
transdisciplinaires
reliés aux
programmes
d'études**

Les ministères de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve-et-Labrador ont formulé, par l'entremise du Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF), sept énoncés décrivant ce que tous les élèves doivent savoir et être capables de faire à l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires. Ces résultats d'apprentissage sont dits transdisciplinaires puisqu'ils ne relèvent pas d'une seule matière en particulier.

Énoncés relatifs aux sept résultats d'apprentissage transdisciplinaires du Canada atlantique
Le civisme

Les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

La communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.

La technologie

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

Le développement personnel

Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Moyens par lesquels les programmes d'études de sciences humaines contribuent à l'atteinte de ces résultats

Tous les domaines d'histoire planétaire visent essentiellement ce résultat. Ce programme permet aux élèves d'analyser leur rôle en tant que citoyen à la fois de leur communauté et du monde.

Dans l'étude de l'histoire planétaire, le simple fait d'explorer d'autres réalités expose automatiquement les élèves à d'autres niveaux de langue et à d'autres styles de communication. L'élève devrait également avoir l'occasion d'exprimer clairement ses pensées et ses opinions suite à des recherches et à des réflexions.

Le cours d'histoire planétaire se doit d'exploiter les technologies de l'information et de la communication tout en favorisant un emploi judicieux de ces ressources qui donnent accès à une quantité inestimable d'informations. Il importe également d'analyser les impacts de ces technologies sur la société.

Au cœur de l'apprentissage en histoire planétaire se trouve le développement de la personne. Les élèves auront l'occasion de découvrir le monde qui les entoure, tout en explorant leurs centres d'intérêt et leurs valeurs.

Énoncés relatifs aux sept résultats d'apprentissage transdisciplinaires du Canada atlantique

Moyens par lesquels les programmes d'études de sciences humaines contribuent à l'atteinte de ces résultats

L'expression artistique

Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

L'histoire planétaire permet aux élèves de s'exprimer par le biais de diverses formes d'art qui font appel à leur créativité et à leur imagination. Il importe aussi d'exposer les élèves à des productions artistiques pour leur faire découvrir comment les collectivités expriment leur évolution par les arts.

La langue et la culture françaises

Les finissants seront conscients de l'importance et de la particularité de la contribution des Acadiennes, des Acadiens et d'autres francophones, à la société canadienne. Ils reconnaîtront leur langue et leur culture comme base de leur identité et de leur appartenance à une société dynamique, productive et démocratique dans le respect des valeurs culturelles des autres.

L'histoire planétaire constitue la porte d'entrée par excellence pour que les élèves se sensibilisent aux réalités sociales et à leur environnement. La langue et la culture font partie du vécu des élèves qui fréquentent nos écoles. Ce programme permet aux élèves de mieux connaître leur culture et de la comparer à celles des autres. Les élèves devraient également analyser la place qu'occupe la langue dans la vie de tous les jours.

La résolution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

En étudiant l'histoire planétaire, les élèves formulent des hypothèses, comparent différentes perspectives, traitent l'information et formulent des solutions possibles aux problèmes sociaux. Ainsi, il importe de faire appel au processus de résolution de problèmes pour mesurer l'objectivité des faits et le rôle que joue la créativité.

**Résultats
d'apprentissage
généraux du
programme
d'études**

Les résultats d'apprentissage sont des énoncés qui décrivent les connaissances et les habiletés que l'élève devrait avoir acquises et améliorées à la fin du cours « Histoire planétaire 12^e année ».

Le tableau qui suit présente les résultats d'apprentissage généraux pour le cours « Histoire planétaire 12^e année ».

Module 1 : Introduction

L'élève sera en mesure de découvrir la méthode historique et le concept d'interdépendance.

Module 2 : La guerre froide

L'élève sera en mesure d'analyser l'époque de la guerre froide.

Module 3 : La décolonisation

L'élève sera en mesure d'analyser les différents types de décolonisation.

Module 4 : Les changements sociaux

L'élève sera en mesure d'analyser les grands changements sociaux.

Module 5 : Les droits de la personne

L'élève sera en mesure d'analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.

Module 6 : Le monde actuel

L'élève sera en mesure d'analyser le monde actuel depuis 1989.

Module 7 : Conclusion

L'élève sera en mesure de réaliser un projet de recherche.

**Résultats
d'apprentissage
spécifiques**

Les résultats d'apprentissage sont des énoncés qui décrivent les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises et améliorées à la fin de la 12^e année. Ces résultats sont élaborés en fonction des résultats d'apprentissage généraux et dans le but de servir de cadre pour les résultats d'apprentissage spécifiques. Les résultats d'apprentissage spécifiques sont des énoncés qui décrivent les connaissances et les habiletés que l'élève doit acquérir et améliorer en explorant le cours « Histoire planétaire 12^e année ».

Les pages suivantes présentent les résultats d'apprentissage spécifiques pour le cours « Histoire planétaire 12^e année ».

INTRODUCTION

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

1. découvrir la méthode historique et le concept d'interdépendance.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 1.1 employer la méthode historique;
- 1.2 décrire l'importance grandissante du concept d'interdépendance mondiale.

LA GUERRE FROIDE

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2. analyser l'époque de la guerre froide.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 2.1 découvrir la bipolarisation du monde;
- 2.2 examiner les relations URSS / États-Unis lors de la détente (1962-1975);
- 2.3 examiner les relations internationales lors de la guerre fraîche (1975-1991).

LA DÉCOLONISATION

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3. analyser les différents types de décolonisation.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 3.1 indiquer quelles sont les grandes puissances coloniales en 1945 et les raisons de la colonisation;
- 3.2 analyser les causes de la décolonisation et les différents types de décolonisation;
- 3.3 examiner les conséquences de la décolonisation;
- 3.4 expliquer ce qu'est le néocolonialisme.

LES CHANGEMENTS SOCIAUX

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4. analyser les grands changements sociaux.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 4.1 analyser les grands changements économiques et leurs conséquences;
- 4.2 examiner l'évolution de la condition féminine et son impact sur la société;
- 4.3 examiner les différentes composantes de la culture populaire occidentale et ses impacts au niveau mondial;
- 4.4 analyser l'impact des innovations techniques et médiatiques.

LES DROITS DE LA PERSONNE

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5. analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 5.1 examiner les différentes formes de discrimination;
- 5.2 découvrir les appareils juridiques et législatifs et les mouvements sociaux qui font contrepoids aux discriminations;
- 5.3 examiner les questions liées à la bioéthique;
- 5.4 examiner les différentes formes d'extrémisme.

LE MONDE ACTUEL

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6. analyser le monde actuel depuis 1989.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 6.1 indiquer quelles sont les grandes puissances actuelles;
- 6.2 examiner le renouveau du nationalisme;
- 6.3 analyser les enjeux politiques mondiaux;
- 6.4 proposer sa vision pour l'avenir dans différents domaines.

CONCLUSION

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

7. réaliser un projet de recherche.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 7.1 analyser un pays selon les notions abordées lors du cours;
- 7.2 faire une synthèse illustrant l'importance grandissante de l'interdépendance mondiale;
- 7.3 réaliser un projet de recherche original à partir d'une question de recherche historique en respectant les étapes de la méthode de recherche historique.

PLAN D'ÉTUDES

PLAN
D'ÉTUDES

INTRODUCTION

1

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

1. découvrir la méthode historique et le concept d'interdépendance.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 1.1 employer la méthode historique;
- 1.2 décrire l'importance grandissante du concept d'interdépendance mondiale.

Résultats d'apprentissage spécifiques

*Avant la fin de la douzième
année, il est attendu que
l'élève pourra :*

1.
découvrir la méthode
historique et le concept
d'interdépendance.

*En douzième année, il
est attendu que l'élève
pourra :*

- 1.1
employer la méthode
historique;

Pistes d'enseignement

Présenter aux élèves un survol rapide des grands événements de la Seconde Guerre mondiale, 1939 à 1945 (exemple, LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 139)

Distribuer aux élèves un extrait des discours de Winston Churchill de mai et juin 1940 et l'annexe 1-A : « L'analyse des documents historiques – Exemple ». Amener les élèves à découvrir les différents aspects de l'analyse critique d'un document historique.

Présenter les différentes étapes de la méthode historique. Distribuer l'annexe 1-C : « Les étapes de la méthode historique – Exemple ».

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de choisir un événement du survol rapide de la Seconde Guerre mondiale et d'établir une chronologie détaillée de cet événement. Vérifier si l'élève a respecté l'ordre chronologique et a relevé des faits importants.

Distribuer aux élèves quelques exemples de documents historiques (photos, graphiques, textes, caricatures, cartes, films, reportages radios, etc.) de la Seconde Guerre mondiale, ainsi que l'annexe correspondante 1-B : « L'analyse des documents historiques – Fiche de l'élève ». Demander aux élèves de choisir un document historique et de l'analyser en se servant de l'annexe.

Distribuer aux élèves l'annexe 1-D : « Les étapes de la méthode historique – Fiche de l'élève ». Leur demander de choisir un sujet et de formuler une question de recherche. Par la suite ils font une mini-recherche afin de compléter la fiche. Voici quelques exemples de sujets : l'engagement des Canadiens dans la guerre, l'entrée en guerre des États-Unis, les forces de l'axe (l'Allemagne, l'Italie et le Japon), la Résistance, le siège de Stalingrad, Hiroshima, le débarquement (Maroc, Italie, Provence, Normandie), Pearl Harbour, etc.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

- Annexe 1-A
L'analyse des documents historiques – Exemple
- Annexe 1-B
L'analyse des documents historiques – Fiche de l'élève
- Annexe 1-C
Les étapes de la méthode historique – Exemple
- Annexe 1-D
Les étapes de la méthode historique – Fiche de l'élève
- BERNARD Henri et SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1998. p. 8 à 101
- BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998. p. 12 à 73
- BOUVIER Félix, *Connaissance du monde contemporain*, Lidec, 2000. p. 101 à 137
- IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 90 à 121
- LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 139
- QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*, Chenelière, 2004. p. 97 à 134

...suite Ressources pédagogiques

TIC

- Internet
- cédéroms
- DVD

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

1.
découvrir la méthode historique et le concept d'interdépendance.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

1.2
décrire l'importance grandissante du concept d'interdépendance mondiale.

Pistes d'enseignement

Décrire les grands accords actuels (par exemple : l'Union européenne, l'ALÉNA, le MERCOSUR, l'OPEP, l'APEC, etc.). Montrer que de nos jours, les alliances sont devenues plus économiques que militaires.

Présenter aux élèves l'annexe 1-E : « Victory Program » de Franklin D. Roosevelt (1942) comme exemple du changement de la nature des accords internationaux. (Ce programme a pour but de transformer toute la production américaine en économie de guerre; les armes américaines sont données aux Alliés, par exemple à la Russie, aux Anglais, et aux mouvements de Résistance; par cette aide, les Américains étendent leur influence économique-militaire aux zones de guerre : Afrique du nord, Europe de l'ouest et Pacifique). Distribuer l'annexe 1-E : « Victory Program » et demander aux élèves de faire l'analyse critique du mémorandum de Roosevelt.

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de cartographier une des alliances principales en 1939 et de décrire ses origines, ses membres et sa mission, en complétant l'annexe 1-F : « Profil d'une alliance ou d'un accord ».

Demander aux élèves de choisir un accord international actuel et de compléter l'annexe 1-F : « Profil d'une alliance ou d'un accord ».

Distribuer aux élèves l'annexe 1-G : « Discours de Georges Marshall ». Ils examinent aussi le tableau « Bilan de l'aide américaine en Europe » (*Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, p. 171). Ils décrivent les rapports économico-politiques grandissants entre l'Europe et les États-Unis qui se développent suite au plan Marshall. C'est un premier pas vers le triomphe du libéralisme économique mondial.

PROJET DE SYNTHÈSE :

- choisir un pays, répondre aux questions de l'annexe 7 : « Projet de synthèse – Module 1 ».
(NB : il est préférable que l'élève choisisse un pays colonisateur ou un pays ayant connu la colonisation entre 1945 et aujourd'hui).

IMPORTANT

À la fin du module de l'introduction, les élèves s'approprient à faire deux projets de recherche importants en employant la méthode historique. Lors du premier projet, les élèves choisiront un pays et l'étudieront selon les notions abordées en classe. L'enseignant pourra suivre le progrès des élèves en utilisant l'annexe se rapportant au « Projet de synthèse » (voir annexe 7). Un deuxième projet individuel sera effectué à partir d'une question de recherche originale portant sur un sujet historique qui intéresse l'élève. Les sujets possibles sont innombrables. Toutefois, il lui faudra suivre chaque étape de la méthode de recherche, indépendamment du sujet choisi. (voir annexe 1-C) Notons que la question de recherche sera déterminée uniquement une fois que le module 3 du cours sera terminé afin de permettre aux élèves de s'initier aux grands enjeux historiques et à l'époque d'après-guerre et de poser une question de recherche pertinente.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 1-E
Victory Program

Annexe 1-F
Profil d'une alliance ou d'un accord

Annexe 1-G
Discours de Georges Marshall

Annexe 7
Projet synthèse
– Module 1

BERNARD Henri et SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1998.
p. 8 à 101

BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998.
p. 12 à 73

BOUVIER Félix, *Connaissance du monde contemporain*, Lidec, 2000.
p. 101 à 137 et 142

IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003.
p. 90 à 121

LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004.
p. 139

QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*, Chenelière, 2004.
p. 97 à 134

...suite **Ressources pédagogiques**

TIC

- Internet
- cédéroms
- DVD

LA GUERRE FROIDE

2

GUERRE
FROIDE

LA GUERRE FROIDE

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2. analyser l'époque de la guerre froide.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 2.1 découvrir la bipolarisation du monde;
- 2.2 examiner les relations URSS / États-Unis lors de la détente (1962-1975);
- 2.3. examiner les relations internationales lors de la guerre fraîche (1975-1991).

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.
analyser l'époque de la guerre froide.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.1
découvrir la bipolarisation du monde (1945-1962);

Pistes d'enseignement

Mots-clés

- **communisme** : Doctrine économique et politique visant à créer une société sans classes sociales et sans État. Cela passe par la suppression de la propriété privée. (BINOIST Bernard *et al*, *Histoire Terminale ES et L*, Magnard, 2004. p. 90).
- **capitalisme** : Système économique fondé sur la propriété privée des moyens de production, la recherche du profit individuel et la loi du marché. (BINOIST Bernard *et al*, *Histoire Terminale ES et L*, Magnard, 2004. p. 90).
- **libéralisme** : Doctrine économique qui préconise la liberté de produire, de travailler et d'échanger sans aucune intervention étatique. (BINOIST Bernard *et al*, *Histoire Terminale ES et L*, Magnard, 2004. p. 90).
- **Est** : Les pays socialistes de 1945 à 1989, sous la domination de l'URSS.
- **Ouest** : Les pays de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord, sous la domination des États-Unis.
- **bloc** : Pays sous la domination d'une grande puissance, qui partagent une idéologie commune et sont liés entre eux par des accords politiques, économiques et militaires. (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004. p. 56).
- **superpuissance** : Puissance, état qui surpasse les autres par son importance; l'URSS et les États-Unis à l'époque de la Guerre froide.
- **Guerre froide** : Guerre idéologique qui oppose les États-Unis et l'URSS de 1947 à 1991, sans affrontement direct du fait de la dissuasion liée à l'arme nucléaire. (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004. p. 62).
- **endiguement** : Politique consistant pour les États-Unis à contenir l'expansion soviétique. (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004. p. 56).
- **bipolarisation** : Affrontement idéologique de l'URSS et des États-Unis qui entraîne une division du monde en deux camps à partir de 1947. (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004. p. 56).
- **satellisation** : Situation des pays de l'Est qui constituent la zone d'influence soviétique et disposent donc d'une souveraineté limitée. (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004. p. 56).
- **rideau de fer** : Expression de Churchill décrivant la ligne en Europe qui divisait les pays communistes des pays non communistes.

Pistes d'évaluation

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,
Magnard, 2004. p. 90

BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale, L, ES,
Hatier, 2004.
p. 56 et 62

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.
analyser l'époque de la guerre froide.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.1
découvrir la bipolarisation du monde (1945-1962);

Pistes d'enseignement

Distribuer aux élèves les annexes 2-A et 2-B : « La doctrine Truman » et « Le rapport Jdanov ». Ces documents affirment que deux modèles idéologiques s'opposent. (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004, p. 54, 55 et 122).

Demander aux élèves de cartographier les deux superpuissances de la guerre froide et leurs alliés / pays satellites en 1950 sur une carte mondiale.

Demander aux élèves de faire une étude de cas portant sur un exemple réel de la bipolarisation du monde entre 1945 et 1962 (par exemple : la guerre de Corée, le blocus de Berlin, la révolte hongroise, la Baie des Cochons, la crise du Canal de Suez, la guerre israélo-arabe, etc.).

Demander aux élèves de comparer les textes du « Traité de l'Atlantique Nord » (l'OTAN) et ceux du « Pacte de Varsovie ». (voir annexe 2-C et 2-D).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de relever les oppositions entre la doctrine de Truman et celle de Jdanov. Vérifier si les élèves se rendent compte de l'opposition radicale qui divise les Américains et les Soviétiques, reconnaissent les caractéristiques de chacun des systèmes et discernent le jugement porté sur le système opposé.

Vérifier si la carte des deux blocs contient les éléments suivants :

- Les pays de l'Ouest : États-Unis, Canada, Royaume-Uni, France, Norvège, Pays-Bas, Luxembourg, Belgique, Danemark, Italie, Portugal, Grèce, Turquie, République fédérale allemande (Allemagne de l'Ouest);
- Le bloc de l'Ouest : Union Soviétique, Pologne, République démocratique allemande (Allemagne de l'Est), Tchécoslovaquie, Hongrie, Roumanie, Bulgarie, Albanie.

Vérifier si l'étude de cas contient les éléments suivants :

- explication des positions des deux superpuissances dans la crise;
- survol des causes, du déroulement et des conséquences de la crise;
- documents historiques analysés correctement.

Demander aux élèves de compléter le diagramme comparatif de l'annexe 2-E : « Diagramme de Venn - Pacte de Varsovie / OTAN » (pays membres, missions, dates de création, idéologies, etc.).

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 2-A

La doctrine Truman

Annexe 2-B

Le rapport Jdanov

Annexe 2-C

Le Pacte de Varsovie

Annexe 2-D

OTAN

Annexe 2-E

Diagramme de Venn

– Pacte *de Varsovie* /

OTAN

BOUREL Guillaume et

CHEVALIER Marielle,

Histoire Terminale, L, ES,

Hatier, 2004.,

p. 54, 55 et 122

TIC

Internet

- projet Avalon : Yale Law School

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.

analyser l'époque de la guerre froide.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.2

examiner les relations URSS / États-Unis lors de la détente (1962-1975);

Pistes d'enseignement

Mots-clés

- **linkage** : Selon le point de vue des Américains, il faut négocier l'ensemble des problèmes avec l'URSS pour que les concessions se compensent les unes les autres. (CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004. p. 98).
- **course à l'espace** : Course que se livrent les États-Unis et l'URSS afin d'être les premiers à « conquérir » l'espace, c'est-à-dire à y envoyer des satellites et des fusées habités.
- **traité sur la non-prolifération** : Traité dont le but est de limiter la quantité d'armes nucléaires dans le monde.
- **SALT** : Strategic Armements Limitation Treaty.
- **MAD** : Mutual Assured Destruction.

Définir la détente (par exemple : le rapprochement mutuel décidé, à partir de 1963, par les deux superpuissances, conscientes du risque que fait courir au monde la course aux armements). Demander aux élèves de discuter du point de vue de chaque superpuissance face à la détente et des avantages qu'elle comportait pour les deux blocs (voir CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004. p. 98).

Demander aux élèves d'étudier un texte de traité de limitation d'armements tel que le traité de Moscou en 1963, le traité de non-prolifération des armes atomiques en 1968, SALT I en 1972, l'accord É.-U. / URSS en 1973, et la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe à Helsinki en 1973/1975 (par exemple : voir l'annexe 2-F : « Traité sur la limitation des systèmes de missiles antimissile balistiques » (Moscou, 26 mai 1972)).

Demander aux élèves d'analyser le tableau « La course aux armements jusqu'à l'accord SALT I » (LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 181) afin de déterminer l'impact réel des traités sur la limitation d'armements.

À partir de l'exemple de l'exploration de l'espace, montrer la double nature des relations américano-soviétiques, c'est-à-dire à la fois compétitive et collaboratrice (la course à l'espace commençant en 1957; vol conjoint Apollo-Soyouz en 1975; voir CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004. p. 99 à 101).

Demander aux élèves de comparer deux crises internes au sein de chacun des deux blocs (bloc occidental : contestation de la France dans l'ONU, coup d'état au Chili et contestations contre la guerre au Vietnam; bloc soviétique : printemps de Prague et rupture sino-soviétique).

Demander aux élèves de faire une étude de cas portant sur une situation mettant en conflit les deux superpuissances lors de la détente (par exemple : la guerre du Vietnam, la troisième guerre israélo-arabe, la guérilla en Amérique latine, la crise des fusées à Cuba, etc.).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de dresser un tableau comparatif des avantages de la détente pour chaque superpuissance (URSS : importation agricole de l'Ouest, dépenses moins élevées en défense, coexistence pacifique, paix mondiale, meilleurs rapports avec les pays non alignés. Ouest : coexistence pacifique, hausse de la valeur du dollar américain, dépenses moins élevées pour les armements, paix mondiale, meilleurs rapports avec les pays non alignés).

Vérifier si l'étude du traité comporte les éléments suivants :

- signataires;
- date;
- engagements pour chaque signataire;
- but de l'entente;
- durée de l'entente;
- moyens de vérification du respect du traité et conséquences de non-respect.

Vérifier si l'élève a souligné qu'en réalité les ICBM (Intercontinental Ballistic Missiles – missiles ballistiques intercontinentaux) et les SLBM (Sea-Launched Ballistic Missiles – missiles ballistiques à lanceur sous-marin) n'ont cessé d'augmenter entre 1960 et 1972, autant chez les Américains que chez les Soviétiques.

Demander aux élèves de faire une mini-recherche sur une étape de la conquête de l'espace par les deux superpuissances (par exemple : le premier satellite, le premier vol humain dans l'espace, la première sortie d'un homme dans l'espace, le premier alunissage, le premier satellite lunaire, la première station orbitale, etc.).

Demander aux élèves de dresser un tableau comparatif au sujet des crises internes au sein des deux blocs (voir l'annexe 2-G : « Tableau comparatif des crises internes au sein des blocs »).

Vérifier si l'étude de cas contient les éléments suivants :

- explication des positions des deux superpuissances dans la crise;
- survol des causes, du déroulement et des conséquences de la crise;
- documents historiques analysés correctement.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 2-F

Traité sur la limitation des systèmes de missiles antibalistiques

Annexe 2-G

Tableau comparatif des crises internes au sein des blocs

BERNARD Henri et SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1998.
p. 154 et 155

BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004.
p. 180 à 183

CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004.
p.79, 98 à 101

TIC

DVD

Extraits des versions françaises des films *Der Tunnel*, *Dr. Strangelove*, *13 days*, *Apocalypse Now*, *Fail-Safe*, *K-19*, *The Hunt for Red October*,
(voir descriptions, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours* p. 191)

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.

analyser l'époque de la guerre froide.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

2.3

examiner les relations internationales lors de la guerre froide (1975-1991).

Pistes d'enseignement

Présenter les facteurs qui ont réactivé la guerre froide au milieu des années 1970 (par exemple : la présence soviétique en Afrique et en Afghanistan, le désengagement des États-Unis au Vietnam, la course aux armements, le développement de foyers de guérillas au Salvador, au Guatemala et au Nicaragua, etc.).

Demander aux élèves d'analyser la course aux armements pendant les années de la guerre fraîche par le biais :

- des différents traités et négociations de désarmement qui ont échoué. Ils analysent l'un des traités ou l'une des négociations suivant(e)s :
 - START 1 (Strategic Armement Reduction Talks),
 - START 2, SALT 2, MBFR (Mutual Balanced Forces Reduction).
- de la mise au point de nouvelles armes. Ils analysent un des systèmes d'armement suivants :
 - MIRV (Multiple Independent Re-entry Vehicles)
 - fusées SS-20 en Europe orientale
 - missiles Pershing-II
 - Cruise, projet d'IDS (Initiative de défense stratégique, ou « Guerre des Étoiles »).

Les élèves montrent l'impact du traité ou du système d'armement analysé sur la course aux armements.

Demander aux élèves de comparer deux textes au sujet de la perestroïka et de la glasnost (voir annexe 2-H : « Glasnost et perestroïka »).

À partir des cinq discours de l'annexe 2-I : « Discours entre 1983 et 1991 », demander aux élèves d'analyser l'évolution des relations américano-soviétiques de cette époque.

Demander aux élèves d'analyser l'effondrement du bloc communiste. En équipes, les élèves font une mini-recherche sur un événement de la chronologie suivante :

- 1980 : Création et interdiction du syndicat Solidarnosc en Pologne
- 1985 : Mikhail Gorbatchev au pouvoir
- 1989 : Élections libres en Pologne et en Hongrie, les communistes perdent le pouvoir
- 1989 : Chute du mur de Berlin
- 1989 : Réunification des deux Allemagnes
- 1989-1990 : Effondrement des régimes communistes dans presque tous les pays d'Europe de l'Est
- 1991 : Fin de l'URSS, démission de Gorbatchev
- 1993 : Division de la Tchécoslovaquie
- années 1990 : Éclatement de la Yougoslavie

Demander aux élèves de comparer la carte de l'Europe avant 1989 et après la chute des régimes communistes et la montée des nationalismes en ex-URSS (apparition : de l'Ukraine, des pays Baltes, du Kazakhstan, de l'Ouzbékistan, de la République tchèque, de la Slovaquie, etc.).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves d'expliquer brièvement comment en quoi chacun des facteurs dont on a discuté ont contribué à réactiver la guerre froide (par exemple : le retrait des Américains du Vietnam affaiblit les États-Unis, suscitant une poussée communiste dans l'Asie du Sud-Est).

Demander aux élèves de présenter le système d'armement ou le traité analysé, ainsi que son impact sur la course aux armements. Vérifier la pertinence des informations présentées. Demander aux élèves de faire une courte rédaction qui reprend les informations présentées. Vérifier si l'élève a montré en quoi chaque échec de négociation ou chaque création d'un nouveau système d'armements a accéléré la course aux armements.

Vérifier si les élèves ont souligné les divergences d'opinion dans les deux textes au sujet sur la perestroïka et la glasnost (par exemple : le texte 1 présente la perestroïka et la glasnost comme étant des initiatives libéralisantes qui ont mené à une ouverture réelle de l'économie et de la culture soviétiques. Par contre, le texte 2 maintient que ces deux politiques étaient en fait destinées à prolonger l'existence du système en place. L'opinion exprimée dans le texte 1 représente plutôt le point de vue des Occidentaux de la Perestroïka et de la Glasnost).

Vérifier si les élèves ont remarqué l'évolution des relations américano-soviétiques, jadis belliqueuses et plus récemment axées davantage sur la collaboration. De plus, l'URSS disparaît à la fin de la période.

Demander aux équipes de présenter leurs mini-recherches à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées. Demander aux élèves de faire une courte rédaction qui reprend les informations présentées. Vérifier si les élèves ont montré que la bipolarisation du monde a cédé la place à l'affirmation d'une superpuissance incontestée : les États-Unis. De plus, vérifier qu'ils remarquent les liens entre les différents événements qui ont fait boule de neige pour aboutir à l'effondrement du bloc communiste.

Demander aux élèves d'indiquer sur une carte vierge le nom des nouveaux pays apparus après 1989.

PROJET DE SYNTHÈSE :

- compléter l'annexe 7 : « Projet de synthèse – Module 2 ».

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 2-H

Glasnost et perestroïka

Annexe 2-I

Discours entre 1983 et 1991

Annexe 7

Projet synthèse
– Module 2

BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*,

Hatier, 1998.
p. 136 à 139

CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*,

Magnard, 2004.
p. 104 à 107

LANGLOIS Georges,

Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours,

Beauchemin, 2004.
p. 187 à 189

LA DÉCOLONISATION

3

DÉCOLONISATION

LA DÉCOLONISATION

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3. analyser les différents types de décolonisation.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 3.1 indiquer quelles sont les grandes puissances coloniales en 1945 et les raisons de la colonisation;
- 3.2 analyser les causes de la décolonisation et les différents types de décolonisation;
- 3.3. examiner les conséquences de la décolonisation;
- 3.4 expliquer ce qu'est le néocolonialisme.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.

analyser les différents types de décolonisation.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.1

Indiquer quelles sont les grandes puissances coloniales en 1945 et les raisons de la colonisation;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de cartographier les grands empires coloniaux en 1945. Ils indiquent les trois principaux pays colonisateurs d'alors.

Demander aux élèves de lire le poème de l'annexe 3-A : « Le fardeau de l'homme blanc », de Rudyard Kipling. Leur demander de faire ressortir les motifs pour lesquels Kipling favorise le colonialisme européen.

Demander aux élèves d'expliquer la motivation économique des grands pays colonisateurs, à partir du texte de l'annexe 3-B : « Motivations économiques du colonialisme ». Ils dressent une liste des avantages et des désavantages économiques pour les colonisateurs et les colonisés.

Demander aux élèves d'analyser la rivalité qui existait entre les grands pays colonisateurs en tant que motivation de la colonisation, à partir des deux affiches, (voir CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004. p. 29 et BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004. p. 81).

Pistes d'évaluation

Vérifier si les élèves ont indiqué les grands pays colonisateurs (la Grande-Bretagne, la France, la Hollande, la Belgique, le Portugal) et leurs possessions coloniales. Ils mettent dans l'ordre la Grande-Bretagne, la France et le Portugal comme principaux pays colonisateurs et affirment qu'une rivalité existait entre ces pays.

Vérifier si l'élève a souligné que Kipling estime que l'homme blanc a pour obligation de « civiliser » les non-Européens.

Vérifier si l'élève a souligné la relation inégale qui existe entre le pays colonisateur et la colonie (par exemple : la vie économique de la colonie est organisée pour favoriser la puissance coloniale).

Exemples d'avantages et de désavantages économiques :

Colonisateurs

- Avantages : main-d'œuvre à bon marché, marché assuré pour ses produits, accès facile à des matières premières, expansion industrielle, profits élevés.
- Désavantages : coûts de transport et d'administration.

Colonisés

- Avantages : sources de travail rémunéré, apport culturel.
- Désavantages : dépendance économique, coûts élevés des produits manufacturés, sous-valorisation de la main-d'œuvre, surexploitation des matières premières, perte de la culture, non-industrialisation, perte de toute autonomie, pollution, guerres civiles, création arbitraire de frontières, obligation de se battre pour le pays colonisateur, etc.

Vérifier si l'élève constate que les colonisateurs expriment une grande fierté à l'égard de leurs possessions coloniales.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 3-A

Le fardeau de l'homme blanc

Annexe 3-B

Motivations économiques du colonialisme

BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*,

Hatier, 1998.
p. 1992 et 1993

BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004.

p. 78, 79 et 81

BOUVIER Félix, *Connaissance du monde contemporain*,

Lidec, 2000.
p. 173

CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*,

Magnard, 2004. p. 29

IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*,

Hatier, 2003.
p. 134 à 139

QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*,

Chenelière, 2004.
p. 25

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.
analyser les différents types de décolonisation.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.2
analyser les causes de la décolonisation et les différents types de décolonisation;

Pistes d'enseignement

À partir des études de cas sur l'Inde et sur l'Algérie (IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 138 à 141), les élèves analysent les grandes causes (par exemple : indignité culturelle, affaiblissement du pouvoir colonial pendant la Seconde Guerre mondiale, espérance engendrée par la proclamation de la *Charte de l'Atlantique* de 1941, opposition des superpuissances au colonialisme, montée des nationalismes indigènes) et les deux grands types de décolonisation (pacifique et violente).

Demander aux élèves de comparer les deux cartes « La décolonisation en Afrique » et « L'Afrique d'aujourd'hui » (BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998. p. 193). Ils remarquent la puissance colonisatrice, le nom du pays, l'année de décolonisation et le régime politique en 1998.

Pistes d'évaluation

Vérifier si l'élève énumère les causes et les types de décolonisation dans les deux cas étudiés :

Inde

- Causes : Désir d'autonomie, respect des rites et traditions, Résistance aux produits économiques anglais, désir de réunir les Hindous et les Musulmans, désir de dignité des paysans.
- Type : Pacifique, désobéissance civile de Gandhi.

Algérie

- Causes : Colonie considérée comme faisant partie du territoire français, refus des Français habitant en Algérie de perdre leurs privilèges, inégalité entre le million d'Européens vivant en Algérie et les sept millions d'indigènes.
- Type : Violente, guerre civile de 1954-62 menée par le Front de libération nationale, plus de 500 000 morts.

Demander aux élèves d'étudier l'accession à l'indépendance d'un pays africain. Ils font une recherche pour trouver : le vieux nom du pays, les grandes figures lors de la décolonisation, les régimes qui ont succédé au statut colonial et le type d'accord économique-militaire entre le nouveau pays et l'ancienne puissance colonisatrice.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Charte de l'Atlantique,
1941.

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,
Magnard, 2004.
p. 278 et 279

- Tableau « Les deux communautés en 1954 » (voir l'annexe 3-C)

BERNARD Henri et
SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*,
Magnard, 1998.

- Chronologie « Vers l'indépendance »
p. 149

BERSTEIN Serge et
MILZA Pierre, *Histoire Terminale*,
Hatier, 1998.

- Jawaharlal Nehru
- Ferhat Abbas
- Habib Bourguiba
- Ahmed Ben Bella
- Lord Mountbatten
p. 195

BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale, L, ES,
- *La proclamation du Front de libération nationale, le 1^{er} novembre 1954*,
Hatier, 2004.
p. 88 et 282 à 284

IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*,
Hatier, 2003.

- *Discours de Charles de Gaulle*,
- *Mahatma Gandhi*
p. 138

...suite Ressources pédagogiques

LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*,
Beauchemin, 2004.

- Discours de Patrice Lumumba
p. 233 et 234

QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*,
Chenelière, 2004.

- Portrait de Mahatma Gandhi,
p. 319

TIC

Internet

- Cliotexte : Guerre d'Algérie

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.

analyser les différents types de décolonisation.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.3

examiner les conséquences de la décolonisation;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de faire une mini-recherche au sujet d'une des conséquences suivantes de la décolonisation et de donner un exemple d'un pays qui a connu cette conséquence :

- Guerres et guerres civiles, conflits religieux et ethniques (les anciennes tribus ennemies se trouvent dans un même pays suite à un découpage administratif arbitraire).
- Création de frontières.
- Les nouveaux pays attirent la convoitise des superpuissances (pendant la guerre froide, chaque superpuissance cherche à élargir son influence et à se trouver des alliés économique-militaires).
- Non-alignement et émergence du Tiers-Monde (apparition d'une troisième catégorie de pays lors de la guerre froide, qui ne sont pas alliés aux deux modèles économique-politiques dominants et qui sont peu développés).
- Apparition du sous-développement économique (pays ayant un niveau d'industrialisation peu élevé, d'où découle une série de problèmes : analphabétisme, faible taux de scolarisation, mortalité infantile élevée, faible PIB par habitant, etc.).
- Néocolonialisme, début de l'endettement (Pour développer leur économie, les nouveaux pays indépendants ont fait des emprunts massifs aux banques. Impossibilité pour ces pays surendettés de rembourser la dette. Relations économiques défavorables pour le pays décolonisé, au profit des puissances dominantes. Exclusivité du commerce réservée à l'ancienne puissance coloniale et des liens culturels.).
- Anarchie politique (résultant de la vacance soudaine du pouvoir).
- Corruption (pouvoir confisqué par quelques dirigeants, chefs de tribus, familles influentes).
- Création de nouvelles alliances (exemples : OUA – Organisation de l'unité africaine, panarabisme, nouveaux membres de l'ONU, Organisation internationale de la Francophonie, OPEP).
- Séquelles du processus d'indépendance (blessés, morts, expatriés, réfugiés, déplacés, infrastructure détruite, division culturelle du pays, procès, etc.).
- Renaissance culturelle (valorisation des langues, de l'art et des traditions culturelles des ex-colonisés).
- Souveraineté du pays (gestion de son propre gouvernement, de son armée, de son territoire, de son économie, etc.).
- Meilleure justice sociale (tribunaux, retrouver les lois traditionnelles, pas de participation forcée à des conflits externes, plus de droits pour différents groupes, moins de discrimination contre la population indigène, création de programmes sociaux).
- Création d'institutions propres (banques, armée, écoles, universités, institutions religieuses, hôpitaux).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de présenter leurs mini-recherches à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées et des exemples cités. Demander aux élèves de faire une courte rédaction qui reprend les informations présentées. Vérifier si les élèves ont montré l'impact de la décolonisation sur les pays décolonisés.

Vérifier si les conséquences indiquées par l'élève dans l'étude de cas sont pertinentes et si les exemples cités sont également pertinents.

Lors du débat, vérifier la pertinence des arguments.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

- BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004.
- *Discours de Houari Boumedienne*, président de l'Algérie, lors de la conférence des non-alignés en 1973 p. 101

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.

analyser les différents types de décolonisation.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.3

examiner les conséquences de la décolonisation;

Pistes d'enseignement

- Conférences et institutions internationales (l'ONU / UNESCO, l'OPEP – Organisation des pays exportateurs, la CNUCED – Conférence des Nations-Unies pour le commerce et le développement entre les pays industrialisés et le tiers-monde, la Francophonie, etc.).
- Autonomie économique (revendication d'un nouvel ordre économique mondial).

Demander aux élèves de faire une étude de cas sur les conséquences qu'un pays a connues après sa décolonisation.

Organiser un débat : « Est-ce que l'indépendance a amélioré la qualité de vie dans les pays décolonisés après 1945? »

Pistes d'évaluation**Ressources
pédagogiques
recommandées****Imprimés**

- BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale, L, ES,
Hatier, 2004.
- *Discours de Houari
Boumedienne*, président
de l'Algérie, lors de
la conférence des
non-alignés en 1973
p. 101

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.

analyser les différents types de décolonisation.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

3.4

expliquer ce qu'est le néocolonialisme.

Pistes d'enseignement

Lire aux élèves le discours de Kwame Nkruma (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004. p. 93) et leur demander d'expliquer en leurs propres termes ce qu'est le néocolonialisme (l'idée qu'un pays peut être indépendant en théorie, mais qu'en réalité il est dépendant économiquement et culturellement de l'ancienne puissance coloniale ou des pays industrialisés bailleurs de fonds).

Souvent, les pays néocolonialistes se disent qu'ils font de la « coopération internationale ». Demander aux élèves d'expliquer la différence entre la coopération internationale et le néocolonialisme (la coopération internationale : aide au développement industriel, ONG, échanges culturels, coopération militaire, communication, éducation, santé, accords économiques qui bénéficient aux deux signataires, commerce équitable, etc. Le néocolonialisme a pour but non avoué de tirer profit des richesses des pays moins industrialisés en signant, entre autres, des accords d'exclusivité économique. Le néocolonialisme entraîne une perte de souveraineté effective du pays, qui devient à nouveau dépendant d'autres pays).

Pistes d'évaluation

Vérifier si l'explication de l'élève montre qu'il comprend le phénomène du néocolonialisme.

Vérifier si l'élève est en mesure de défendre son point de vue grâce à des arguments pertinents.

PROJET DE SYNTHÈSE :

- compléter l'annexe 7 : Projet de synthèse – Module 3.

**Ressources
pédagogiques
recommandées****Imprimés**

Annexe 7

Projet de synthèse
– Module 3

BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale, L, ES,
Hatier, 2004.

- *Discours de Kwame
Nkruma*
p. 93

TIC**Internet**

- Site Equiterre, Just Us,
Students of the World
(français)

LES CHANGEMENTS SOCIAUX

4

**CHANGEMENTS
SOCIAUX**

LES CHANGEMENTS SOCIAUX

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4. analyser les grands changements sociaux.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 4.1 analyser les grands changements économiques et leurs conséquences;
- 4.2 examiner l'évolution de la condition féminine et son impact sur la société;
- 4.3 examiner les différentes composantes de la culture populaire occidentale et ses impacts au niveau mondial;
- 4.4. analyser l'impact des innovations techniques et médiatiques.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.

analyser les grands changements sociaux.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.1

analyser les grands changements économiques et leurs conséquences;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves d'analyser l'annexe 4-A : « Le plan Marshall, Bretton Woods et GATT », les accords de Bretton Woods, et le GATT (General Agreement on Tariffs and Trade). Ils constatent que c'est grâce à ces accords que l'Europe s'est reconstruite après la Seconde Guerre mondiale et qu'en fait les États-Unis sortent grands vainqueurs de cette époque.

Présenter aux élèves des données sur l'explosion économique entre 1950 et 1973 (BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998. p. 81, BINOIST Bernard *et al*, *Histoire Terminale ES et L*, Magnard, 2004. p. 30 et 31, LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 196, BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004. p. 27, *Le monde de 1939 à nos jours* p. 176 à 179, IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 178 et 179, annexe 4-B : « Les Trente Glorieuses – résumé »). Ils constatent l'apparition d'une société de consommation, la mondialisation des échanges (tarifs douaniers réduits), la diffusion du modèle économique et du mode de vie américain, l'augmentation des investissements nationaux et transnationaux et de la production des machines modernes qui améliorent le rendement, la forte augmentation de la production mondiale sur les plans agricole, énergétique et industriel, la course à l'espace, le plein emploi, l'augmentation considérable du pouvoir d'achat, la généralisation du travail à la chaîne, les innovations techniques, la publicité, la mobilisation des forces de travail qui accroît les capacités de production (haut niveau de main-d'œuvre disponible grâce à l'explosion de la natalité et grâce aux colonies), l'expansion des services (le crédit, le transport, les télécommunications, l'assurance, les logements individuels).

Demander aux élèves de faire le lien entre les chocs pétroliers de 1973 et 1979 et la crise économique mondiale des années 70. (Entre 1973 et 1980, l'OPEP multiplie par 12 le prix du pétrole brut. Les chocs pétroliers donnent un coup d'arrêt à la croissance économique des pays industriels : chômage, réduction de la production, « stagflation » – ralentissement de l'économie (stagnation) et augmentation des prix (inflation) en même temps).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de faire une mini-recherche sur les effets du plan Marshall, des accords de Bretton Woods et du GATT sur l'économie d'un pays européen entre 1945 et 1952 (par exemple : le Royaume-Uni a reçu un quart de l'aide du plan Marshall, ce qui a conduit à un doublement de ses échanges commerciaux entre 1938 et 1950).

Vérifier si l'élève est capable de décrire l'ampleur du phénomène de la croissance économique sans précédent entre 1950 et 1973 (« Les Trente Glorieuses ») et d'en expliquer les origines.

Demander aux élèves de trouver d'autres facteurs qui ont mis en déséquilibre la croissance économique lors des années 70 (la croissance de l'économie américaine était lente et irrégulière, la fin du système de Bretton Woods et les déficits financiers américains ont miné la solidité du dollar, le travail à la chaîne était contesté, l'écoulement de la production était plus difficile, mouvement de contestation des « hippies » contre la consommation excessive, la protection de l'environnement apparaît incompatible avec la poursuite de la croissance, les pays du tiers monde récusent l'ordre économique existant). Voir BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998. p. 92 et 93, LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 197 à 201.

Demander aux élèves de présenter leurs mini-recherches à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées et des exemples cités. Demander aux élèves de faire une courte rédaction qui reprend les informations présentées. Vérifier si les élèves ont montré les enjeux de l'évolution de l'économie occidentale entre les années 80 et le tournant du millénaire.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 4-A

Le plan Marshall,
Bretton Woods et
GATT

Annexe 4-B

Les Trente Glorieuses
– résumé

BERNARD Henri et
SIREL François, *Le monde
de 1939 à nos jours*,
Magnard, 1998.
p. 176 à 204

BERSTEIN Serge et
MILZA Pierre, *Histoire
Terminale Hatier 98*,
Hatier, 1998.
p. 79 à 102

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,
Magnard, 2004.
p. 28 à 35

BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale L, ES,
Hatier, 2004. p. 27

IVERNEL Martin, *Histoire
Géographie 3^e*,
Hatier, 2003.
p. 178 et 179

LANGLOIS Georges,
Histoire du temps présent :
de 1900 à nos jours,
Beauchemin, 2004.
p. 192 à 207

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.

analyser les grands changements sociaux.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.1

analyser les grands changements économiques et leurs conséquences;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de faire une mini-recherche au sujet d'un des phénomènes économiques suivants, qui caractérisent la période allant des années 80 jusqu'au tournant du millénaire.

- le néolibéralisme (nouvelle interprétation des principes libéraux qui s'appuie sur une gestion financière rigoureuse et prône le désengagement de l'État de la vie économique et sociale – BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998. p. 94).
- la désinflation (réduction du rythme de la hausse des prix – BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998. p. 94).
- le libre-échange et l'expansion des échanges internationaux (par exemple : la création de l'ALÉNA et l'évolution de l'Union Européenne [IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 273 à 301], qui suppriment les frontières douanières et facilitent les échanges commerciaux, la mondialisation et les multinationales).
- la création de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), qui a remplacé le GATT (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004. p. 33).
- les nouveaux dragons (l'émergence de la puissance économique de petits pays asiatiques – par exemple : Taiwan, Corée du Sud, Singapour, Hong Kong, etc.).
- la nouvelle répartition des secteurs économiques (passage des secteurs traditionnels de production – primaire et secondaire – des pays industrialisés vers les secteurs tertiaires [services]) et quaternaires (haute technologie : aéronautique, biotechnologie, aérospatiale, informatique, électronique, etc.).
- le krach boursier en octobre 1987 (chute des prix des actions due à l'accroissement de la spéculation, qui a pour effet de fragiliser les banques et les marchés financiers).
- la récession et la reprise (cycles de ralentissement et d'accélération de l'activité économique débouchant sur une croissance ralentie et instable).
- le Japon accède au rang de puissance mondiale (IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 258 à 275).

Pistes d'évaluation

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 4-A

Le plan Marshall

Annexe 4-B

Les Trente Glorieuses

BERNARD Henri et
SIREL François, *Le monde
de 1939 à nos jours*,

Magnard, 1998.

p. 176 à 204

BERSTEIN Serge et
MILZA Pierre, *Histoire
Terminale Hatier 98*,

Hatier, 1998.

p. 79 à 102

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,

Magnard, 2004.

p. 28 à 35

BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale L, ES,

Hatier, 2004. p. 27

IVERNEL Martin, *Histoire
Géographie 3^e*,

Hatier, 2003.

p. 178 et 179

LANGLOIS Georges,
Histoire du temps présent :
de 1900 à nos jours,

Beauchemin, 2004.

p. 192 à 207

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.

analyser les grands changements sociaux.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.2

examiner l'évolution de la condition féminine et son impact sur la société;

Pistes d'enseignement

À partir de l'extrait du discours de Simone de Beauvoir (LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004, p. 291), demander aux élèves d'analyser les idées des féministes juste après la deuxième guerre (par exemple : l'infériorité de la femme n'est pas un phénomène biologique, mais plutôt une tendance culturelle dans une société traditionnellement dominée par les hommes).

Demander aux élèves de faire une mini-recherche sur l'évolution de la condition féminine de 1945 à aujourd'hui en se concentrant sur un des aspects suivants :

- les mouvements féministes et les grands personnages impliqués (Gloria Steinem, Simone de Beauvoir, Hélène Cixous, etc.).
- les droits :
 - le droit de vote;
 - le divorce;
 - la légalisation de l'avortement;
 - la représentation politique;
 - l'évolution du droit relatif à la violence sexuelle et domestique et au harcèlement sexuel;
 - le statut légal de la femme : banques, héritage, propriété, etc.
- la maîtrise du corps :
 - la légalisation de l'avortement;
 - l'accès à la contraception (surtout la diffusion de « la pilule »);
 - le développement du planning familial;
 - le mariage tardif;
 - les baisses du taux de natalité, etc.
- l'accès au marché de travail :
 - l'accès aux études supérieures;
 - la féminisation des travaux : l'armée, la médecine, etc.;
 - l'accès aux postes de responsabilité;
 - la participation politique;
 - la lutte pour la parité salariale, etc.
- la culture et la société :
 - la féminisation des noms, des professions : professeure, gouverneure, écrivaine, etc.;
 - la marque systématique du féminin : il ou elle, tous et toutes, etc.;
 - la participation des femmes aux sports;
 - l'évolution de l'image des femmes dans les médias : la femme objet, le sexe faible;
 - l'image traditionnelle : la femme au foyer, la mère de famille, cuisinière etc.;
 - l'image du corps jeune et « parfait »;
 - la chirurgie esthétique, la mode, etc.
- les inégalités actuelles :
 - la disparité des salaires;
 - la violence domestique;
 - la sous-représentation politique;
 - le « plafond de verre » (limite dans l'accession à des postes de responsabilité au travail);
 - l'image du corps « parfait »;
 - la participation des femmes aux sports, le marché du sexe, etc.

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de comparer le texte de Simone de Beauvoir à un autre texte féministe de la même époque ou de la période contemporaine (voir l'annexe 4-G : « Texte féministe »). Ils donnent leurs propres définitions du féminisme et font une mise en commun afin d'arriver à une définition commune.

Demander aux élèves de présenter leurs mini-recherches à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées et des exemples cités. Demander aux élèves de faire une courte rédaction qui reprend les informations présentées. Vérifier si les élèves ont montré l'évolution de la condition féminine depuis la Seconde Guerre mondiale.

Demander aux élèves de créer leur propre texte, discours, annonce publicitaire, affiche, film, page Web, etc. sur la condition féminine à l'époque actuelle.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 4-G

Texte féministe

Images de manifestations féministes

(exemple : BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998. p. 115)

Livre « *Les femmes dans le monde* »,

Éditions Hachette

SEAGER Jani, *Atlas des femmes dans le monde*,

Éditions Autrement, 2003.

TIC

Internet

Site APC

- Femmes-Afrique

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.

analyser les grands changements sociaux.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.3

examiner les différentes composantes de la culture populaire occidentale et ses impacts au niveau mondial;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de définir les mots « culture » et « populaire » en leurs propres termes. Ensuite, faire un remue-méninges des aspects de la culture populaire occidentale. Présenter aux élèves la définition suivante de la culture populaire :

« La culture populaire est la culture pour le peuple, par opposition à une culture élitiste qui ne toucherait qu'une partie aisée et instruite de la population. C'est principalement au cours du XX^e siècle que la culture populaire s'est développée en Occident avec le cinéma, puis la télévision qui a permis à la population d'accéder à la culture de l'image. Depuis les années 1990, la commercialisation de la culture s'est développée. En 2004, on estime que 40 % du commerce mondial est numérique. Le nombre de nouveaux films, livres ne fait qu'augmenter chaque année. De même la multiplication des chaînes de télévision donne un choix toujours plus large et varié au consommateur culturel. »

Demander aux élèves de choisir un élément de la culture populaire occidentale et de retracer son évolution depuis la Seconde Guerre mondiale.

Quelques exemples :

- Bande dessinée / dessin animé :
 - les super-héros de la bande dessinée aux dessins animés au cinéma, aux bandes dessinées en ligne « e-zine »;
 - l'évolution du contenu plus violent et plus érotique;
 - le rôle changeant de la femme et des minorités visibles;
 - la grande qualité d'animation à l'aide d'ordinateurs).
- Cinéma :
 - le triomphe d'Hollywood;
 - la diffusion domestique grâce aux nouvelles technologies, etc.;
 - les genres : horreur, animation, comédie, etc.
- Informatique :
 - l'apparition de l'ordinateur personnel;
 - l'apparition d'Internet;
 - l'art informatique;
 - les smileys;
 - l'Art ASCII.
- Jeux :
 - jeux de société : Monopoly;
 - jeux de rôle : Donjons et Dragons;
 - jeux vidéo : Doom, San Andreas, Gran Turismo, etc.
- Littérature :
 - romans feuilletons;
 - romans policiers;
 - romans à l'eau de rose;
 - journaux, revues, Internet.

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de définir la culture populaire à l'aide d'exemples tirés de leur vécu.

Demander aux élèves de présenter leur étude de l'évolution d'un élément de la culture populaire à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées et des exemples cités. Demander aux élèves de faire une courte rédaction, un collage, un film, une affiche, une ligne du temps, etc. qui reprend les informations présentées. Vérifier si les élèves ont montré l'évolution de la culture populaire.

Demander aux élèves de faire une enquête auprès de leurs grands-parents, de leurs parents ou d'autres membres de la communauté sur leurs pratiques culturelles dans leur jeunesse (qu'est-ce qu'ils écoutaient à la radio, qu'est-ce qu'ils regardaient à la télévision, au cinéma, qu'est-ce qu'ils faisaient pour se divertir, se cultiver, etc.), et d'apporter des exemples de ces époques. Chaque élève écrit ses propres pratiques culturelles et établit une comparaison entre ces trois générations. L'élève fait une présentation à la classe.

Demander aux élèves de trouver un autre exemple de l'impact de la culture occidentale partout dans le monde (affiches, chansons, films, livres, journaux, mode, sites Web, chaînes télévision sur Internet, alimentation, etc.), et de compléter l'annexe 4-D : « Fiche d'analyse de l'impact de la culture populaire occidentale ». Ils présentent leur grille à la classe.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 4-C

Fiche d'analyse de l'impact de la culture populaire occidentale – Exemple

Annexe 4-D

Fiche d'analyse de l'impact de la culture populaire occidentale

Annexe 4-E

Exemples de l'impact de la culture populaire occidentale

Différents types de revues, de films, de livres, de disques compacts, de bandes dessinées, de jeux et d'autres exemples de la culture populaire depuis la Seconde Guerre mondiale.

IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*,
Hatier, 2003.
p. 180 et 181

QUINLAN Don *et al*,
Le XX^e siècle : perspectives historiques,
Beauchemin, 2004.
p. 355, 403 et 404

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.

analyser les grands changements sociaux.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.3

examiner les différentes composantes de la culture populaire occidentale et ses impacts au niveau mondial;

Pistes d'enseignement

- Musique et chanson :
 - les grands spectacles;
 - la diffusion grâce aux nouvelles technologies;
 - l'évolution des genres : jazz, rock'n'roll, reggae, punk, psychédélique, alternative, disco, hip-hop, funk, heavy metal, rap, country, etc.;
 - les vedettes marquantes;
 - l'apparition de chaînes musicales / vidéoclips.
- Science-fiction et fantastique :
 - romans : Isaac Asimov;
 - bandes dessinées : X-Men;
 - cinéma : La guerre des étoiles;
 - fantasy : Le seigneur des anneaux;
 - les jeux de rôle : Donjons et Dragons;
 - les séries télévisées : Star Trek, les OVNI.
- Télévision :
 - chaînes thématiques;
 - feuilletons télévisés;
 - séries télévisées;
 - téléréalité;
 - variétés;
 - jeux télévisés;
 - sports télévisés;
 - banalisation des comportements extrêmes : érotisme, violence, langage vulgaire.
- Tourisme de masse :
 - voyages organisés : stations estivales;
 - parcs d'attraction : DisneyWorld;
 - tourisme à thème : écotourisme, etc.

Présenter aux élèves les photos à la page 403 de QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*, Beauchemin, 2004. Ils constatent que la culture populaire occidentale se manifeste partout dans le monde. Présenter aussi l'annexe 4-C : « Fiche d'analyse de l'impact de la culture populaire occidentale – Exemple ». Demander aux élèves s'ils connaissent d'autres cultures (exemples : des artistes d'autres pays, des films, des chanteurs, etc.). Ils en connaîtront probablement très peu sur la culture non occidentale.

Pistes d'évaluation

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 4-C

Fiche d'analyse de
l'impact de la culture
populaire occidentale
– Exemple

Annexe 4-D

Fiche d'analyse de
l'impact de la culture
populaire occidentale

Différents types de revues,
de films, de livres, de
disques compacts, de
bandes dessinées, de jeux
et d'autres exemples de la
culture populaire depuis la
Seconde Guerre mondiale.

IVERNEL Martin, *Histoire
Géographie 3^e*,
Hatier, 2003.
p. 180 et 181

QUINLAN Don *et al*,
*Le XX^e siècle : perspectives
historiques*,
Beauchemin, 2004.
p. 355, 403 et 404

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.

analyser les grands changements sociaux.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

4.4

analyser l'impact des innovations techniques et médiatiques.

Pistes d'enseignement

Étudier avec les élèves l'évolution des supports de la musique (disques en vinyle 33 et 45 tours, bande magnétique, cassettes à 8 pistes, cassettes audio, cassettes audionumériques (DAT), disques compacts, mini-disques, mp3, etc.). Présenter aux élèves l'annexe 4-E : « Fiche d'analyse de l'impact d'une innovation technologique et médiatique – Exemple ».

Demander aux élèves de faire une mini-recherche retraçant l'évolution d'une des technologies suivantes et de faire des prévisions concernant son évolution :

- espace (télescopes, fusées, vaisseaux spatiaux, satellites, station spatiale, etc.);
- biens d'équipement (robots, machinerie lourde, etc.);
- appareils ménagers (télévision, réfrigérateur, lave-vaisselle, machine à laver, aspirateur, micro-ondes etc.);
- transport (avions, porte-containers géants, métro, trains, etc.) et automobiles personnelles (grandes voitures, petites voitures, véhicules sportifs utilitaires, hybrides, voitures électriques, etc.);
- diversification des sources d'énergie (mazout, charbon, bois, gaz naturel, hydrogène, éthanol, éolienne, solaire, géothermique, marémotrice, nucléaire, hydroélectrique, etc.);
- informatique et électronique (projecteurs, invention du transistor, microprocesseur, puce électronique, micro-ordinateurs, gadgets électroniques, magnétoscope Beta et VHS, téléphones cellulaires, Internet, DVD, etc.);
- biotechnologie (médecine, génie génétique, etc.).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de faire une ligne du temps illustrée qui montre l'évolution des supports de la musique. Si possible, ils apportent des exemples des différents supports étudiés. Ils font des prévisions concernant les futurs supports de la musique (par exemple : miniaturisation, accès sans fil partout, accélération de la transmission de la musique, disponibilité sans restriction de la musique mondiale, etc.).

Demander aux élèves de présenter leurs mini-recherches à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées et des exemples cités. Demander aux élèves de compléter l'annexe 4-F : « Fiche d'analyse de l'impact d'une innovation technologique et médiatique ». Ils présentent leur grille à la classe. Vérifier si les élèves ont montré l'évolution de l'innovation technologique ou médiatique choisie depuis la Seconde Guerre mondiale. Ensuite, ils font une courte rédaction qui reprend les informations présentées.

PROJET DE SYNTHÈSE :

- compléter l'annexe 7 : « Projet de synthèse – Module 4 ».

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 4-E

Fiche d'analyse de l'impact d'une innovation technologique et médiatique – Exemple

Annexe 4-F

Fiche d'analyse de l'impact d'une innovation technologique et médiatique

Annexe 7

Projet de synthèse – Module 4

LANGLOIS Georges,
Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours,
Beauchemin, 2004.
p. 296 à 299

LES DROITS DE LA PERSONNE

5

**DROITS DE LA
PERSONNE**

LES DROITS DE LA PERSONNE

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5. analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 5.1 examiner les différentes formes de discrimination;
- 5.2 découvrir les appareils juridiques et législatifs et les mouvements sociaux qui font contrepoids aux discriminations;
- 5.3 examiner les questions liées à la bioéthique;
- 5.4 examiner les différentes formes d'extrémisme.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.
analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.1
examiner les différentes formes de discrimination;

Pistes d'enseignement

Faire un remue-méninges avec les élèves sur les différents groupes victimes de discrimination : femmes, personnes âgées, jeunes, homosexuels, minorités visibles, personnes avec des besoins spéciaux, groupes religieux, groupes ethniques, groupes linguistiques, groupes politiques, autochtones, etc.

À partir de l'exemple de l'homophobie (annexe 5-A : « La discrimination depuis 1945 – Exemple »), compléter avec les élèves l'annexe 5-B : « La discrimination depuis 1945 ». Ensuite, demander aux élèves de choisir un groupe en particulier et de faire une mini-recherche sur les formes de discrimination subies par ce groupe depuis 1945 (par exemple : les autochtones au Canada : les défis posés par la vie dans les réserves, le non-respect des traités et des droits, l'absence du droit de vote jusqu'en 1960, la négation du statut officiel d'autochtone chez les femmes autochtones jusqu'en 1985, les préjugés, etc.).

Inviter une personne ayant vécu la discrimination pour faire part de ses expériences.

Demander aux élèves de faire une entrevue avec un Acadien ou une Acadienne ou une autre personne ayant vécu la discrimination.

Faire une étude de cas sur de la ségrégation aux États-Unis avec les élèves comme exemple de discrimination légale / étatique / institutionnelle : dans les forces armées, dans les écoles, dans les lieux publics, dans les transports publics, dans les professions, dans la société en général.

Visionner des extraits de la version française des films « American History X », « Mississippi Burning », « Remember the Titans », documentaires historiques, etc.

Pistes d'évaluation

Vérifier si les élèves reconnaissent les diverses formes et objets de la discrimination.

Demander aux élèves de présenter leurs mini-recherches à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées et des exemples cités. Vérifier si les élèves ont montré les différentes formes de discrimination pour le groupe choisi depuis la Seconde Guerre mondiale. Ensuite, ils complètent les trois premières colonnes du tableau dans l'annexe 5-B : « La discrimination depuis 1945 ». La quatrième va être complétée dans le cadre du prochain résultat d'apprentissage (5.2).

Demander aux élèves de préparer des questions pour l'invité.

Demander aux élèves de présenter les résultats de leurs entrevues sous forme de reportage journalistique. Inviter les élèves à proposer leurs articles à un journal local, au journal de l'école, sur un site Web, à la radio, etc.

Demander aux élèves de faire une étude de cas sur l'apartheid en Afrique du Sud. Vérifier si l'étude de cas contient les éléments suivants :

- mise en évidence des lois ou des politiques discriminatoires;
- survol des origines de la discrimination, du déroulement de cette discrimination et de la situation actuelle en la matière;
- des documents historiques analysés correctement.

Ils font ressortir les points communs entre la ségrégation aux États-Unis et l'apartheid en Afrique du Sud (par exemple : les victimes sont noires, la restriction du droit de vote et de la participation politique, le recours à la violence, les mouvements ségrégationnistes et anti-ségrégationnistes, la fin juridique de la discrimination, etc.).

Demander aux élèves de faire ressortir des exemples de discrimination dans les extraits de films.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 5-A

La discrimination depuis 1945 – Exemple

Annexe 5-B

La discrimination depuis 1945

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,
Magnard, 2004.
p. 66 et 67

BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale L, ES,
Hatier, 2004.
p. 258 et 259

Les droits de l'homme,
Essentiels Milan, 2003.
ISBN : 2745904264

QUINLAN Don *et al*,
Le XX^e siècle : perspectives historiques,
Chenelière, 2004.
p. 292 à 305

TIC

Internet

- Site S.O.S. Racisme
- Site Wikipédia (« discrimination positive »)
- Site pour le discours de Martin Luther King Jr.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.

analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.2

découvrir les appareils juridiques et législatifs et les mouvements sociaux qui font contrepoids aux discriminations;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de faire une courte biographie d'un personnage clé dans la lutte contre la discrimination depuis la Seconde Guerre mondiale (Nelson Mandela, Martin Luther King Jr., Malcolm X, Gloria Steinem, Craig Kielburger, Rigoberta Menchú Tum). Ils trouvent et mettent en contexte un discours de leur personnage choisi.

Discuter avec les élèves de la « discrimination positive » : l'idée de privilégier la minorité dans certaines situations (par exemple : l'accès à certaines professions). Organiser un débat portant sur les avantages et les inconvénients pour les minorités et la majorité (la population non discriminée).

Demander aux élèves de faire une chronologie des grandes initiatives juridiques et législatives qui ont fait contrepoids aux discriminations contre un groupe en particulier.

Organiser un débat pour faire un bilan sur la situation pour diverses formes de discrimination aujourd'hui : « Les appareils juridiques et législatifs et les mouvements sociaux ont-ils vraiment réussi à éliminer les discriminations au Canada? Et ailleurs dans le monde? »

Demander aux élèves d'analyser la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ils trouvent des exemples dans un pays spécifique où 5 de ces articles ont été respectés ou bafoués (exemple, Article 20(1) – Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques : en France les gens ont le droit de manifester contre le gouvernement pour faire changer une loi, tandis qu'en Chine il est interdit de manifester en public; voir par exemple l'épisode de la place Tian'anmen et l'interdiction du mouvement Falun Gong).

Organiser un débat sur l'efficacité de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « La Déclaration universelle des droits de l'homme par l'ONU en 1948 est-elle un contrepoids efficace face à la discrimination? »

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de présenter leur biographie. Ils lisent et mettent en contexte le discours qu'ils ont choisi.

Lors des débats, vérifier la pertinence des arguments.

Demander aux élèves de compléter les quatre colonnes du tableau de l'annexe 5-B : « La discrimination depuis 1945 » pour le groupe qu'ils ont choisi.

Demander aux élèves d'analyser la Charte canadienne des droits et libertés. Ils font une mini-recherche sur des exemples de groupes ou d'individus qui ont utilisé la charte pour essayer de revendiquer leurs droits (par exemple : les francophones de la Nouvelle-Écosse se sont servis de l'article 23 pour assurer l'enseignement en français).

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 5-B

La discrimination depuis 1945

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,
Magnard, 2004.
p. 206 et 207

BOUREL Guillaume et
CHEVALIER Marielle,
Histoire Terminale L, ES,
Hatier, 2004.
p. 260 et 261

LANGLOIS Georges,
*Histoire du temps présent :
de 1900 à nos jours*,
Beauchemin, 2004.
p. 291 et 292

BERNARD Henri et
SIREL François, *Le monde
de 1939 à nos jours*,
Magnard, 1998.
p. 186, 187, 222 et 223

SEAGER Jani, *Atlas des
femmes dans le monde*,
Éditions Autrement,
2003. p. 24 et 25
- la question des
homosexuels.

TIC

Internet

- site d'Amnesty International
- Atlas des femmes dans le monde
- Charte des droits et libertés du Canada
- Déclaration universelle des droits de l'homme (Site de l'ONU)

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.
analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.3
examiner les questions liées à la bioéthique;

Pistes d'enseignement

Mots-clés

- **éthique** : examen des principes moraux en regard de ce qui est jugé souhaitable qui sont à la base de la conduite d'un individu ou d'un groupe.
- **bioéthique** : la bioéthique a pour objet la réflexion destinée à assurer le respect et la protection de l'individu face aux progrès des connaissances en sciences de la vie et à leurs applications potentielles (par exemple : l'euthanasie, le don d'organes, le clonage, la recherche sur l'embryon, etc. Les lois de bioéthique sont les lois qui encadrent la recherche sur le vivant et ses utilisations.
- **biotechnologie** : ensemble des techniques utilisant soit des micro-organismes soit des cellules végétales ou animales, pour la production industrielle de molécules ou l'amélioration des espèces. (LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 296).
- **cellule souche** : cellule indifférenciée, capable de se renouveler d'elle-même, de se différencier en d'autres types cellulaires et de proliférer en culture. Les cellules souches sont issues soit de l'embryon, soit du fœtus, soit de tissus adultes; elles peuvent aussi être obtenues par transfert de noyau.
- **clonage** : le clonage est un mode de reproduction permettant la copie d'une cellule ou d'un individu (son clone) à partir de son ADN. Sauf erreur ou mutation lors du recopiage, le clone est génétiquement identique à l'original : il a le même ADN. Dans la nature, certaines espèces non sexuées comme les bactéries utilisent le clonage pour se reproduire. En laboratoire, on l'expérimente sur des espèces sexuées.
- **eugénisme** : sélection ou amélioration de l'espèce humaine à des fins non thérapeutiques.
- **mère porteuse** : femme qui porte un enfant conçu à partir de l'ovule, du sperme ou du zygote d'un donneur, avec l'intention de le remettre à une autre personne après la naissance.
- **organisme génétiquement modifié (OGM)** : organisme dont le matériel génétique a été modifié de manière artificielle, et non par multiplication ou recombinaison naturelle.

Faire avec les élèves une étude de cas sur les questions que soulève la recherche sur le prélèvement et la manipulation des cellules souches (par exemple : Est-ce que cette recherche encourage la fécondation à des fins scientifiques? Allons-nous faire des bébés uniquement en vue de prélever leurs organes? Est-ce que c'est une piste prometteuse pour guérir des maladies telles que la sclérose en plaques et la maladie de Parkinson et pour régénérer des tissus endommagés? Est-ce que cela va faire augmenter le taux d'avortement? Quelle est la position des groupes religieux sur ces questions?).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de faire une étude de cas sur une question bioéthique autre que l'utilisation des cellules souches (clonage, OGM, eugénisme, etc.).

Vérifier si l'étude de cas contient les éléments suivants :

- différentes perspectives sur la question
- brève explication scientifique
- survol de la législation en vigueur
- opinion personnelle de l'élève sur la question

Vérifier si l'article présenté traite bien de la bioéthique, si l'élève résume bien son contenu et s'il présente bien les différents points de vue sur la question abordée, y compris le sien.

Vérifier si le projet de loi, le discours, le vidéoclip, l'annonce publicitaire, le dépliant ou l'affiche exprime et justifie clairement son opinion et présente des informations crédibles.

Lors du débat, vérifier la pertinence des arguments.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Document de Recherche sur les cellules souches humaines : La santé dans un cadre éthique,

Instituts de recherche en santé du Canada, 2003.

LANGLOIS Georges,
Histoire du XX^e siècle 2^e édition,

Beauchemin, 1999.
p. 372

LANGLOIS Georges,
Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours,

Beauchemin, 2004.
p. 296 à 299

Manuels de biologie de l'école,

TIC

Internet

- BioPortail du gouvernement du Canada

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.
analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.3
examiner les questions liées à la bioéthique;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de trouver un article d'une revue au sujet de la bioéthique et de le présenter à la classe. Ils présentent les deux côtés du débat et expriment leur opinion.

Demander aux élèves d'exprimer leur opinion sur un problème actuel de bioéthique (autre que ceux déjà étudiés) sous forme de projet de loi (voir exemple à l'annexe 5-C : « Projet de loi C-47 »), discours, vidéoclip, annonce publicitaire, dépliant, affiche, etc.

Organiser un débat sur une ou plusieurs des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui est plus important : la vie ou la qualité de vie, et pour qui (l'individu, la société)?
- Est-ce qu'un clone aurait les mêmes droits de la personne qu'un non-clone?
- Devrait-on cultiver des organes humains à l'aide des cellules souches à des fins médicales?

Pistes d'évaluation

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 5-C

Projet de loi C-47

Document de Recherche sur les cellules souches humaines : La santé dans un cadre éthique,

Instituts de recherche en santé du Canada, 2003.

LANGLOIS Georges,
Histoire du XX^e siècle 2^e édition,

Beauchemin, 1999.
p. 372

LANGLOIS Georges,
Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours,

Beauchemin, 2004.
p. 296 à 299

Manuels de biologie de l'école,

TIC

Internet

- BioPortail du gouvernement du Canada

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.
analyser les enjeux liés à la défense des droits de la personne.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

5.4
examiner les différentes formes d'extrémisme.

Pistes d'enseignement

Mots-clés

- **extrémisme** : tendance à adopter des idées, des croyances ou des idéologies politiques extrêmes. Les extrémistes ont souvent recours à des moyens excessifs (par exemple, la violence) pour faire avancer leur cause.
- **fondamentalisme** : attitude philosophique qui consiste à être attaché sans nuance et sans concession aux dogmes fondamentaux, aux fondements d'une doctrine, surtout religieuse. Cela va conduire à des attitudes de stricte observance des usages anciens, des interprétations premières, des formes primitives de la religion.
- **intégrisme** : fondamentalisme conçu comme une institution de pouvoir.
- **terrorisme** : emploi systématique de la violence pour atteindre un but politique.
- **nationalisme** : idéologie qui revendique le droit de créer une nation (ou état) et qui exprime un patriotisme excessif.

Faire un remue-méninges avec les élèves des groupes extrémistes : IRA, Al-Qaeda, Hamas, ETA, FLP, guérillas d'Amérique du Sud (Sandinistes, Sentier Lumineux, FARC, Zapatistes), Taliban, Sipah-e Sahaba Pakistan (SSP), Tigres Tamouls, Hezbollah, Parti des Travailleurs du Kurdistan (PKK), etc. Présenter le tableau de l'annexe 5-D : « Fiche d'analyse d'un groupe extrémiste – Exemple ». Ils choisissent deux ou trois groupes et complètent le tableau de l'annexe 5-E : « Fiche d'analyse d'un groupe extrémiste ». Ensuite, ils présentent leurs tableaux à la classe.

Discuter avec les élèves des moyens utilisés par le pays victime ou la communauté internationale pour faire cesser le terrorisme (intégration du groupe extrémiste au processus politique, négociation, impunité judiciaire des terroristes s'ils rejoignent le processus politique, guerre contre le terrorisme, etc.)

Discuter avec les élèves de l'influence des groupes extrémistes sur les droits de la personne. (Du point de vue du groupe extrémiste, il s'agit d'une lutte pour élargir ses propres droits, tandis que du point de vue des victimes, c'est une violation des leurs).

Pistes d'évaluation

Demander aux élèves de chercher un article d'un journal actuel qui traite d'un groupe extrémiste. Ils complètent l'annexe 5-E : « Fiche d'analyse d'un groupe extrémiste » pour le groupe en question.

Demander aux élèves de faire un compte rendu de la guerre contre le terrorisme lancée après le 11 septembre 2001. Ils définissent aussi le rôle du Canada dans la guerre contre le terrorisme et expriment leur opinion sur les questions :

- Quel rôle le Canada devrait-il jouer dans cette guerre?
- Est-il possible de gagner cette guerre?
- Est-ce qu'on viole autant de droits en faisant la guerre contre les terroristes qu'on en protège?
- Quels droits sont bafoués par la guerre?, etc.

Demander aux élèves de choisir un conflit dans lequel un groupe extrémiste est impliqué. Ils mettent en évidence les droits de la personne fondamentaux en jeu dans le conflit :

- une alimentation suffisante;
- de l'eau potable;
- un logement;
- des soins de santé;
- une éducation;
- un gagne-pain;
- un environnement sain;
- la protection contre la violence;
- l'égalité des chances;
- la maîtrise sur son avenir.

PROJET DE SYNTHÈSE :

- compléter l'annexe 7 : « Projet de synthèse – Module 5 ».

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 5-D

Fiche d'analyse d'un groupe extrémiste
– Exemple

Annexe 5-E

Fiche d'analyse d'un groupe extrémiste

Annexe 7

Projet de synthèse
– Module 5

BERNARD Henri et SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1998.
p. 164 et 165

BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004.
p. 130 à 135

IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003.
p. 158 à 173

LANGLOIS Georges, *Histoire du temps présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004.
p. 262 à 281

QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*, Chenelière, 2004.
p. 381 à 394

TIC

Internet

- OXFAM
- Mondes rebelles junior
- Encyclopédie de l'Agora

LE MONDE ACTUEL

6

MONDE
ACTUEL

LE MONDE ACTUEL

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6. analyser le monde actuel depuis 1989.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 6.1 indiquer quelles sont les grandes puissances actuelles;
- 6.2 examiner le renouveau du nationalisme;
- 6.3 analyser les enjeux politiques mondiaux;
- 6.4 proposer sa vision pour l'avenir dans différents domaines.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.

analyser le monde actuel depuis 1989.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.1

indiquer quelles sont les grandes puissances actuelles;

Pistes d'enseignement

Mots-clés

- **multipolaire** : division du monde en plusieurs pôles d'influence (États-Unis, Union européenne, Asie).
- **bipolaire** : division du monde en deux blocs de puissance lors de la guerre froide (Est et Ouest).
- **unipolaire** : monde où une seule puissance domine (États-Unis).
« hard power » : force brute ou militaire.
« soft power » : capacité d'influence économique, culturelle, politique, diplomatique, sociale, etc.
- **puissance** : capacité qu'a un pays de contrôler des réseaux d'informations, des flux des marchandises, de services et de personnes (puissance économique) et d'imposer sa volonté pour sa force militaire. (BERNARD Henri et SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1998. p. 160).
- **hyperpuissance** : capacité, dans le monde d'aujourd'hui, qu'a un état d'imposer sa volonté dans les relations internationales en combinant la force brute ou « hard power » (puissance militaire) et la capacité d'influence en « soft power ». En 2006, seul les États-Unis sont une hyperpuissance. (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004. p. 136).

Faire un remue-méninges au sujet du concept de puissance (voir mots-clés).

Demander aux élèves quelles sont les grandes puissances actuelles, selon eux. Ils indiquent la nature de la puissance dans chaque cas (par exemple : le Japon est un exemple de puissance économique, mais non de puissance militaire).

Montrer aux élèves deux cartes du monde, (« Situation géopolitique du monde en 1957 » – site atlas-historique) et (BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004. p. 144, « La puissance politique et militaire dans le monde ») pour qu'ils puissent montrer l'évolution des pôles d'influence depuis 1989 (de bipolaire à unipolaire ou multipolaire). Indiquer les trois pôles de puissance principaux (l'Union européenne, les États-Unis, l'Asie).

Pistes d'évaluation

Lors du remue-méninges, observer la pertinence des commentaires des élèves.

Demander aux élèves d'indiquer sur une carte vierge les zones d'influence du monde actuel.

Demander aux élèves de faire une mini-recherche sur un des trois pôles d'influence. Demander aux élèves de présenter leurs mini-recherches à la classe. Vérifier la pertinence des informations présentées et des exemples cités. Vérifier si les élèves ont montré l'évolution des différentes formes de puissance pour le pôle choisi depuis 1989. Ils prennent des notes lors des présentations afin de connaître l'ensemble des trois pôles

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

BERNARD Henri et SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1998.
p. 160 et 161

BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004.
p. 136 à 139

IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003.
p. 228 à 297

TIC

Internet

- Atlas-Historique, carte de la « Situation géopolitique du monde en 1957 »

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.

analyser le monde actuel depuis 1989.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.2

examiner le renouveau du nationalisme;

Pistes d'enseignement

Discuter avec les élèves de la définition du nationalisme – doctrine mettant en avant les éléments susceptibles de fonder un sentiment d'appartenance commune à une nation (une même histoire, une même langue, une même religion, etc., BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale, L, ES*, Hatier, 2004. p. 349) – et de ses différentes formes (par exemple : séparatiste, souverainiste, extrémiste, ethnique, expansionniste, etc.).

Demander aux élèves de faire une étude de cas sur un mouvement nationaliste, en tenant compte des éléments suivants :

- la nature du mouvement (séparatiste, souverainiste, extrémiste, ethnique, expansionniste, etc.);
- l'idéologie et revendications (territoriales, ethniques, historiques, religieuses, linguistiques, économiques, etc.);
- les moyens utilisés pour atteindre ses buts (démocratie, violence, etc.);
- les défis rencontrés par le mouvement (chronologie);
- les résultats du mouvement
(par exemple : Le Timor Oriental : C'est un mouvement séparatiste / souverainiste qui a provoqué une guerre civile entre l'armée indonésienne et les séparatistes. Il y a eu un référendum en 1999 et le mouvement a fini par obtenir l'indépendance en 2002) (autres études possibles : partition de la Tchécoslovaquie, Yougoslavie, Tchétchénie, Pays basques, Québec, Ukraine, ex-républiques soviétiques, Kurdes, Sri Lanka, Érythrée, Israël-Palestine, Cachemire etc.).

Demander aux élèves de faire une mini-recherche sur les guerres en Yougoslavie entre 1989 et 2000, puis leur demander de comparer la « Biographie de Slobodan Milošević » selon le site pro-Milošević, (annexe 6-A) à la liste d'« Accusations portées contre ce dernier par le Tribunal pénal international (TPI) » (annexe 6-B). Ils constatent que la biographie prétend que Milošević et les Serbes ont été victimes de l'intervention de la communauté internationale, qu'il prônait une solution pacifique au conflit du Kosovo, etc. La liste des chefs d'accusation contre lui, par contre, maintient qu'il a commis des crimes contre l'humanité et des violations des conventions de la guerre. Les élèves constatent également que, lors d'un conflit nationaliste, il existe plusieurs points de vue pour justifier ou condamner le nationalisme.

Pistes d'évaluation

Lors de la discussion, observer la pertinence des commentaires.

Vérifier si l'étude de cas contient les éléments suivants :

- explication des positions du groupe nationaliste et de l'opposition;
- survol des causes, du déroulement et des conséquences du mouvement nationaliste;
- analyse correcte des document historiques.

Demander aux élèves d'examiner un mouvement nationaliste selon deux perspectives différentes (celle du groupe nationaliste et celle de l'opposition), comme dans l'exemple du nationalisme serbe selon Milošević et du point de vue international (autres exemples : indépendance de l'Ukraine et position de son voisin russe; projets souverainistes québécois et point de vue des fédéralistes).

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 6-A

Biographie de Slobodan Milošević

Annexe 6-B

Accusations portées contre Slobodan Milošević

BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004. p. 136 à 139

IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 228 à 297

QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*, Chenelière, 2004. p. 228 à 234

TIC

Internet

- Trésor de la langue française du Québec (Site Timor Lorasae)

Vidéo

- Point de rupture
- Référendum prise 2 ONF

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.
analyser le monde actuel depuis 1989.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.3
analyser les enjeux politiques mondiaux;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de faire une mini-recherche sur un enjeu politique mondial (voir annexe 6-C : « Profil d'un enjeu politique mondial »). Voici quelques exemples :

- l'accès à l'énergie (combustibles fossiles, sources renouvelables, nucléaire, etc.);
- les pandémies (grippe aviaire, sida, vache folle, paludisme, virus du Nil, virus Ebola, les mutations génétiques, etc.);
- la guerre contre le terrorisme;
- l'ONU;
- les conflits (israélo-palestinien, rôle de l'ONU, etc.);
- les mouvements de population (les réfugiés, l'émigration, etc.);
- l'urbanisation;
- la mondialisation;
- l'environnement (réchauffement planétaire, disparition des espèces, biodiversité, déforestation, désertification);
- le développement (économique, accès à la société de consommation, effets environnementaux, surexploitation de ressources, industrialisation, endettement des pays, accès à la technologie, etc.);
- l'inégalité (accès inégal à la technologie, discrimination, écart grandissant entre les riches et les pauvres, exploitation de la main-d'œuvre, délocalisation de l'industrie, etc.);
- les droits de la personne (organismes défendant les droits, la discrimination positive, etc.);
- l'accès à l'eau (conflits, inégalité, maladies, sécheresses, privatisation, etc.);
- les extrémismes (nationalisme, terrorisme, fondamentalisme, intégrisme, etc.);
- les accords et organismes internationaux (OTAN, Ligue arabe, OCDE, OPEP, OMC, G8, etc.);
- les zones de commerce (ALÉNA, MERCOSUR, Union européenne, ASEAN, OUA, etc.).

Demander aux élèves de trouver des articles de journaux, de revues, d'Internet, etc. ou des discours au sujet d'un enjeu politique actuel et d'en faire un résumé et une présentation. Demander aux élèves de prendre des notes lors des présentations.

Demander aux élèves de trouver un discours (voir Annexe 6-D : « Discours de Stephen Lewis », au sujet du sida en Afrique) au sujet d'un enjeu politique actuel, d'analyser le point de vue représenté et d'en faire un résumé et une présentation. Demander aux élèves de prendre des notes lors des présentations.

Pistes d'évaluation

Vérifier si la mini-recherche comporte les éléments suivants :

- une description du phénomène;
- la ou les régions impliquées;
- l'historique du phénomène;
- les populations affectées;
- les conséquences ou les solutions possibles.

Faire une mise en commun des résumés d'articles afin de brosser un tableau de la situation politique internationale actuelle.

Vérifier si l'analyse du discours présente bien le point de vue de l'auteur.

Vérifier si l'analyse de la caricature politique présente bien le point de vue de l'auteur.

Vérifier si l'analyse du film présente bien le point de vue du réalisateur.

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 6-C

Profil d'un enjeu politique mondial

Annexe 6-D

Discours de Stephen Lewis

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,
Magnard, 2004.
p. 143

TIC

Internet

- Agence canadienne de développement international

Résultats d'apprentissage spécifiques

*Avant la fin de la douzième
année, il est attendu que
l'élève pourra :*

6.

analyser le monde actuel
depuis 1989.

*En douzième année, il
est attendu que l'élève
pourra :*

6.3

analyser les enjeux
politiques mondiaux;

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de trouver une caricature politique (voir BINOIST Bernard *et al*, *Histoire Terminale ES et L*, Magnard, 2004, p. 143) au sujet d'un enjeu mondial actuel, d'analyser le point de vue représenté et d'en faire un résumé et une présentation. Demander aux élèves de prendre des notes lors des présentations.

Demander aux élèves de visionner un film au sujet d'un enjeu politique actuel, d'analyser les points de vue représentés et d'en faire un résumé et une présentation. Demander aux élèves de prendre des notes lors des présentations.

Pistes d'évaluation

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 6-C

Profil d'un enjeu
politique mondial

Annexe 6-D

Discours de Stephen
Lewis

BINOIST Bernard *et al*,
Histoire Terminale ES et L,
Magnard, 2004.
p. 143

TIC

Internet

- Agence canadienne
de développement
international

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.

analyser le monde actuel depuis 1989.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.4

proposer sa vision pour l'avenir dans différents domaines.

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de faire des prévisions concernant l'avenir plus ou moins proche pour un ou plusieurs des enjeux politiques suivants. Ils choisissent un mode de représentation (par exemple : article de journal, entrevue imaginaire, jeu de rôle, présentation multimédia, etc.) pour défendre leurs positions devant la classe. Ils doivent justifier leurs idées en partant de faits réels.

Exemples d'enjeux politiques mondiaux :

- l'accès à l'énergie (par exemple : le pétrole est remplacé par des sources renouvelables);
- les pandémies (par exemple : une épidémie éradique la moitié de la population humaine; grâce au génie génétique, la population humaine n'est plus sensible aux maladies; etc.);
- la guerre contre le terrorisme (par exemple : Al-Qaeda est dissout; les États-Unis connaissent de graves attentats sur leur sol; etc.);
- l'ONU (par exemple : l'ONU est dissout, remplacée par un autre organisme international plus efficace);
- les conflits (par exemple : l'Israël et la Palestine vivent en paix au sein d'un même état; le problème en Irlande persiste);
- les mouvements de population (l'immigration règle le problème démographique du vieillissement de la population des pays développés; etc.);
- l'urbanisation (les projets de planification urbaine prennent mieux en compte l'environnement; les taux de criminalité et de violence urbaine augmentent; etc.);
- la mondialisation (les altermondialistes réussissent à proposer un nouveau modèle d'échange plus respectueux de la spécificité culturelle; les frontières internationales disparaissent complètement; la question de la séparation du Québec perd sa pertinence; etc.);
- l'environnement (les forêts tropicales ont disparu; le Canada devient un pays tropical; les ouragans détruisent les infrastructures sur les littoraux plus rapidement qu'on ne peut les reconstruire; New York est sous les eaux; etc.);
- le développement (effacement des dettes internationales; montée économique de l'Afrique; etc.);
- l'inégalité (les clones humains deviennent victimes de la discrimination; l'écart entre les riches et pauvres diminue; l'apparition d'une classe moyenne influente dans les pays en voie de développement; etc.);
- les droits de la personne (la discrimination positive n'est plus nécessaire; les punitions pour les échanges illégaux dans le marché du sexe deviennent plus sévères; etc.);
- l'accès à l'eau (la privatisation de l'eau devient illégale; l'eau est déclarée patrimoine mondial de l'humanité; le Canada est attaqué pour son eau; etc.);

Pistes d'évaluation

Vérifier si les prévisions sont justifiées et basées sur une recherche solide.

Lors du débat, vérifier la pertinence des arguments.

PROJET DE SYNTHÈSE :

- compléter l'annexe 7 : « Projet de synthèse – Module 6 ».

**Ressources
pédagogiques
recommandées****Imprimés**

Annexe 7

Projet de synthèse
– Module 6

Divers manuels scolaires des
cours d'histoire planétaire

Journaux et revues

TIC**Internet**

- Statistique Canada
- l'ONU, l'ACDI,
OXFAM, etc.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.

analyser le monde actuel depuis 1989.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

6.4

proposer sa vision pour l'avenir dans différents domaines.

Pistes d'enseignement

- les extrémismes (la Tchétchénie gagne son indépendance; les Talibans reprennent le pouvoir en Afghanistan; etc.);
- les accords et organismes internationaux (l'OPEP est dissout avec l'épuisement des combustibles fossiles; l'accord « Kyoto 5 » est ratifié par tous les pays du monde; etc.);
- les zones de commerce (l'ALÉNA s'étend aux deux Amériques; l'Union européenne devient la nouvelle hyperpuissance; etc.).

Organiser un débat pour opposer deux scénarios sur un même sujet (par exemple : « Privatiserons-nous l'eau pour en faire un produit commercial international? »).

Pistes d'évaluation

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 7

Projet de synthèse
– Module 6

Divers manuels scolaires des
cours d'*Histoire planétaire*

Journaux et revues

TIC

Internet

- Statistique Canada
- l'ONU, l'ACDI,
OXFAM, etc.

CONCLUSION

7

CONCLUSION

CONCLUSION

Résultat d'apprentissage général

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

7. réaliser un projet de recherche.
-

Résultats d'apprentissage spécifiques

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

- 7.1 analyser un pays selon les notions abordées lors du cours;
- 7.2 faire une synthèse illustrant l'importance grandissante de l'interdépendance mondiale;
- 7.3 réaliser un projet de recherche original à partir d'une question de recherche historique en respectant les étapes de la méthode de recherche historique.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Avant la fin de la douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

7.
réaliser un projet de synthèse.

En douzième année, il est attendu que l'élève pourra :

7.1
analyser un pays selon les notions abordées lors du cours;

7.2
faire une synthèse illustrant l'importance grandissante de l'interdépendance mondiale;

7.3
réaliser un projet de recherche original à partir d'une question de recherche historique en respectant les étapes de la méthode de recherche historique.

Pistes d'enseignement

Demander aux élèves de présenter à la classe leur projet de synthèse.

Demander aux élèves, en équipes de deux, de faire des comparaisons entre leurs deux pays respectifs.

Demander aux élèves de faire une courte rédaction décrivant dans quelle mesure le pays s'intègre à un monde interdépendant (accords internationaux, mondialisation du commerce, organisations et participation militaire, domaines de la recherche scientifique, etc.).

Demander aux élèves de présenter à la classe leur projet de recherche original.

Pistes d'évaluation

Évaluer les projets à l'aide de la grille d'évaluation de l'annexe 7 : « Grille d'évaluation du projet de synthèse ».

Demander aux élèves de compléter une grille d'évaluation pour le projet de leur partenaire.

Vérifier si l'élève montre qu'il comprend l'importance grandissante de l'interdépendance mondiale et du rôle de son pays dans cette interdépendance.

Évaluer le projet de recherche à l'aide de l'annexe 7 : « Grille d'évaluation des étapes de la méthode historique ».

Ressources pédagogiques recommandées

Imprimés

Annexe 7

Grille d'évaluation des étapes de la méthode historique.

Annexe 7

Grille d'évaluation du projet de synthèse

ANNEXE

Introduction

1

INTRODUCTION

annexe 1-A**Analyse d'un discours radiodiffusé historique – Exemple**

• Auteur :	Winston Churchill, premier ministre du Royaume-Uni
• Date et lieu de publication :	Le 13 mai 1940 et le 4 juin 1940, Angleterre
• Genre de document :	Transcription d'un discours radiodiffusé
• Contexte historique :	Churchill vient d'être élu le 10 mai 1940, 3 jours avant la diffusion de ce discours. Il s'oppose radicalement aux discours défaitistes des élites dirigeantes, personnifiées par Chamberlain. Les Allemands ont envahi l'Europe de l'Ouest en mai 1940. Ils sont prêts à envahir l'Angleterre.
• Titre :	Sans titre
• Destinataire :	La population anglaise et celle de l'empire britannique.
• Résumé du contenu :	Churchill dit que les Anglais feront tout leur possible pour résister à l'invasion allemande.
• Point de vue et intentions de l'auteur :	Il y a des moments difficiles qui approchent; l'Angleterre a l'intention de résister par tous les moyens à l'attaque allemande.
• Interprétation du texte par l'élève :	Je pense qu'il a peur de l'approche des Allemands et il essaye de rallier la population à ses idées. Il essaye aussi de les inciter à soutenir sa politique de guerre.

annexe 1-B**Analyse d'un discours radiodiffusé historique – Fiche de l'élève**

• Auteur :	
• Date et lieu de publication :	
• Genre de document :	
• Contexte historique :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Résumé du contenu :	
• Point de vue et intentions de l'auteur :	
• Interprétation du texte par l'élève :	

annexe 1-B *(suite)***Analyse d'un texte historique – Fiche de l'élève**

• Auteur :	
• Date et lieu de publication :	
• Genre de document :	
• Contexte historique :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Résumé du contenu :	
• Point de vue et intentions de l'auteur :	
• Interprétation du texte par l'élève :	

annexe 1-B *(suite)***Analyse d'une photographie historique – Fiche de l'élève**

• Photographe :	
• Date et lieu de publication :	
• Genre de document :	
• Contexte historique :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Description du contenu (cadrage, perspective, arrière-plan, etc.) :	
• Point de vue et intentions du photographe :	
• Interprétation de la photo par l'élève :	

annexe 1-B *(suite)***Analyse d'une caricature historique – Fiche de l'élève**

• Caricaturiste :	
• Date et lieu de publication :	
• Genre de document :	
• Contexte historique :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Description du contenu (images ou texte) :	
• Point de vue et intentions du caricaturiste :	
• Interprétation de la caricature par l'élève :	

annexe 1-B *(suite)***Analyse d'une carte historique – Fiche de l'élève**

• Cartographe :	
• Date et lieu de publication :	
• Type de carte :	
• Contexte historique :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Description du contenu :	
• Point de vue et intentions du cartographe :	
• Interprétation de la carte par l'élève :	

annexe 1-B *(suite)***Analyse d'un graphique ou tableau historique – Fiche de l'élève**

• Source :	
• Date et lieu de publication :	
• Genre de graphique ou tableau :	
• Contexte historique :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Résumé du contenu :	
• Point de vue et intentions de l'auteur :	
• Interprétation du tableau ou du graphique par l'élève :	

annexe 1-B *(suite)***Analyse d'un film historique – Fiche de l'élève**

• Cinéaste :	
• Date et lieu de réalisation :	
• Genre de film :	
• Contexte historique de la réalisation du film :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Résumé du contenu :	
• Point de vue et intentions du cinéaste :	
• Interprétation du film par l'élève :	

annexe 1-B *(suite)***Analyse d'un document audio ou vidéo historique – Fiche de l'élève**

• Réalisateur :	
• Date et lieu de réalisation :	
• Genre de document :	
• Contexte historique de la réalisation :	
• Titre :	
• Destinataire :	
• Résumé du contenu :	
• Point de vue et intentions du réalisateur :	
• Interprétation du document par l'élève :	

annexe 1-C**Les étapes de la méthode historique – Exemple**

1. Définir le problème :
 - À quelle question veut-on répondre?
 - Quel sujet veut-on étudier?Exemple : Comment l'idéologie nazie a-t-elle mené à la création des camps de concentration et d'extermination?

2. Formuler des hypothèses :
 - Proposer une réponse à la question posée.Exemple : Les populations de l'Allemagne et de l'Autriche ont été convaincues par la propagande nazie.

3. Recueillir les informations nécessaires pour répondre à la question :
 - Faire des recherches (Internet, livres, cartes, images, tableaux, journaux, reportages, caricatures etc.), prendre des notes, questionner.Exemple : trouver des exemples de la propagande nazie, des affiches, des œuvres d'art, des écrits, des journaux, des discours, des résultats des élections allemandes, des extraits du livre *Mein Kampf*, des témoignages, des images des camps, etc.

4. Organiser et analyser les informations recueillies :
 - Classer les informations par catégories.
 - Mettre en évidence les informations principales qui se dégagent.Exemple : Il y a une idéologie raciste qui se dégage. On met en place des moyens de diffuser cette propagande (radio, affiches, symbolisme attrayant, discours, manifestations organisées, création des Jeunesse hitlérienne, etc.). Elle est reçue favorablement par une partie importante de la population. Par conséquent, la politique est appliquée et les camps sont créés et se remplissent.

5. Vérifier les hypothèses :
 - Interpréter les informations afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses.Exemple : La victoire de Hitler en 1933 prouve que la propagande nazie a connu un grand succès. La terreur, la crise économique et l'application du traité de Versailles suite à la Première Guerre mondiale ont aussi joué un grand rôle dans le triomphe de l'idéologie nazie.

6. Communiquer les résultats et présenter des conclusions :
 - Présenter les résultats dans un rapport écrit ou à l'aide d'outils multimédias.Exemple : L'élève présente les résultats de sa recherche et propose d'autres éléments de réponse.

annexe 1-D**Les étapes de la méthodes historique – Fiche de l'élève**

1. Définir le problème :

- À quelle question veut-on répondre?

- Quel sujet veut-on étudier?

2. Formuler des hypothèses :

- Proposer une réponse à la question posée.

3. Recueillir les informations nécessaires pour répondre à la question :

- Faire des recherches (Internet, livres, cartes, images, tableaux, journaux, reportages, caricatures etc.), prendre des notes, questionner.

4. Organiser et analyser les informations recueillies :

- Classer les informations par catégories.
- Mettre en évidence les informations principales qui se dégagent.

5. Vérifier les hypothèses :

- Interpréter les informations afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses.

6. Communiquer les résultats et présenter des conclusions :

- Présenter les résultats dans un rapport écrit ou à l'aide d'outils multimédias.

annexe 1-E**Victory Program**

His memorandum of 30 August read:

As you know, I recently sent Mr. Hopkins to Moscow to inquire into Russian needs for munitions that might be obtained from American production and to inform the U.S.S.R. that this government is willing to help with such supplies to the extent of its ability.

As a result of that visit and Mr. Hopkins' report to Mr. Churchill and myself, a suggestion was sent to the U.S.S.R. that a conference be held in Russia in the near future to be attended by representatives of Russia, Great Britain and this country to have as its objective the formulation of definite munitions aid programs to assist Russia in its war efforts which might be supplied by Great Britain and the United States.

Russia accepted that suggestion and the representatives of the various countries are to meet in Russia by October 1, 1941.

I deem it to be of paramount importance for the safety and security of America that all reasonable munitions help be provided for Russia, not only immediately but as long as she continues to fight the Axis Powers effectively. I am convinced that substantial and comprehensive commitments of such character must be made to Russia by Great Britain and the United States at the proposed conference.

It is obvious that early help must be given primarily from production already provided for. I desire that your Department, working in cooperation with the Navy Department, submit to me by September 10, 1941, your recommendation of distribution of expected United States production of munitions of war as between the United States, Great Britain, Russia and the other countries to be aided-by important items, quantity time schedules and approximate values for the period from the present time until June 30, 1941. I also desire your general conclusions as to the over-all production effort of important items needed for victory on the general assumption that the reservoir of munitions power available to the United States and her friends is sufficiently superior to that available to the Axis Powers to insure defeat of the latter.

The distribution of production from existing production after June 30, 1942, and the distribution of the victory production objective will obviously have to be decided at a later date in the light of then existing circumstances.

After the above reports and recommendations are submitted, I propose to arrange with the Prime Minister of England for a conference of high military officials for the purpose of discussing the above two recommendations as well as the aid to be provided by England to Russia. In view of the date on which the conference is to be held in Russia, it is important that the recommendations resulting from this British conference reach me not later than September 20th, next.

With the knowledge of these recommendations, and after further consultation with the Prime Minister of Great Britain, I will be able to instruct the mission going to Russia as to the aid which will be supplied by this country. Should adjustments to this program of assistance be necessary, they will be recommended to me by the mission to Russia after due consultation with the Russians and the British on the spot.

(Signed) FRANKLIN D. ROOSEVELT

56 Ltr, President to Secretary of War, 30 Aug 41, WPD 4494-1. A more specific directive was issued on 31 Aug 41. See Memo, Actg ACofS WPD for CofS, to Sep 41, sub: Ultimate Requirements, WPD 4494-9- The 30 August memorandum, it appears, was actually prepared for the President's signature by General Burns, as instructed by Mr. Hopkins. See personal Ltr, Burns to Gen Malony, 13 Apr 49, previously cited, Hist Div files.

annexe 1-E *(suite)***Questions d'analyse**

1. Qui est l'auteur du mémorandum? (General Burns, pour le président des États-Unis, Franklin D. Roosevelt)

2. À qui les Américains proposent-ils de fournir de l'aide? (À la Russie)

3. Pourquoi les Américains proposent-ils de fournir cette aide? (Pour aider les Russes à vaincre les forces de l'Axe)

4. Quels seraient les impacts négatifs et positifs possibles? (Les Alliés gagnent la guerre; impact positif pour les Américains : ils élargissent leur influence et renforcent leur économie; impact positif pour les Russes : ils élargissent leur influence dans les pays de l'Europe de l'Est; impacts négatifs pour les Européens : création d'une dépendance économique envers les États-Unis, influence américaine grandissante culturelle, politique et économique, forte présence américaine dans l'Europe de l'Ouest)

annexe 1-F

Profil d'une alliance ou d'un accord

- Nom de l'alliance ou de l'accord :

- Origine :

- Membres :

- Mission :

- Colorier les pays membres :

annexe 1-F (suite)

Carte mondiale muette sans frontières politiques



annexe 1-G**Discours de George Marshall**

Je n'ai pas besoin de vous dire, Messieurs, que la situation mondiale est très grave. Cela est bien évident pour tous les gens intelligents. Je crois que l'une des plus sérieuses difficultés, c'est que le problème est d'une si grande complexité que la masse même des faits présentés au public par la presse et la radio rend extrêmement difficile, pour l'homme de la rue, une évaluation nette de la situation. De plus, la population de ce pays se trouve très loin des régions troublées de la terre, et elle a beaucoup de peine à imaginer la misère, les réactions qui la suivent chez les peuples qui ont longtemps souffert, et l'effet que ces réactions ont sur leurs gouvernements au cours de nos tentatives pour établir la paix dans le monde.

Lorsqu'on a étudié les besoins de la reconstruction de l'Europe, les pertes en vies humaines, les destructions de villages, d'usines, de mines et de voies ferrées ont été estimées de façon assez exacte, mais il est devenu évident au cours des mois qui viennent de s'écouler que ces destructions visibles sont probablement moins graves que la dislocation de toute la structure de l'économie européenne. Depuis dix ans la situation est très anormale. Les fiévreux préparatifs de guerre et l'activité encore plus fiévreuse déployée pour soutenir l'effort de guerre ont détruit toutes les branches des économies nationales. L'outillage industriel n'a pas été entretenu, a été endommagé ou est tout à fait démodé. Sous la domination arbitraire et destructive des Nazis, presque toutes les entreprises ont été attelées à la machine de guerre allemande. Les relations commerciales anciennes, les institutions privées, les banques, les compagnies d'assurance et les compagnies de navigation ont disparu, faute de capitaux, par suite de leur absorption lorsqu'elles ont été nationalisées, ou simplement parce qu'elles ont été détruites. Dans beaucoup de pays, la confiance en la monnaie nationale a été rudement ébranlée. L'effondrement de la structure commerciale de l'Europe s'est produit pendant la guerre.

La reprise économique a été sérieusement retardée par le fait que deux ans après la cessation des hostilités l'accord n'a pas encore été réalisé sur les traités de paix avec l'Allemagne et avec l'Autriche. Mais, même si une solution plus rapide de ces problèmes difficiles était acquise, la reconstruction de la structure économique de l'Europe demandera évidemment beaucoup plus de temps et des efforts plus grands que nous ne l'avions prévu.

L'un des aspects de ce problème est à la fois intéressant et grave : le fermier a toujours produit les vivres qu'il peut échanger avec les citadins contre les autres choses nécessaires à la vie. Cette division du travail est à la base de la civilisation moderne. A l'heure actuelle, elle est menacée de ruine. Les industries des villes ne produisent pas assez de marchandises à échanger avec les fermiers producteurs de vivres. Les matières premières et le combustible manquent. L'outillage industriel manque, ou est trop usé. Le fermier et le paysan ne peuvent trouver sur le marché les marchandises qu'ils veulent acheter. Si bien que la vente de leurs produits fermiers en échange d'argent qu'ils ne peuvent utiliser leur semble une transaction sans intérêt. Ils ont donc cessé de cultiver beaucoup de champs pour en faire des pâtures, bien qu'ils manquent de vêtements et des autres produits ordinaires de la civilisation. Pendant ce temps, les habitants des villes manquent de vivres et de combustible. Les gouvernements sont donc forcés de se servir de leurs ressources en devises étrangères et de leurs crédits pour acheter ces produits indispensables à l'étranger, épuisant ainsi les fonds dont ils ont un urgent besoin pour la reconstruction. Une situation très grave se crée donc rapidement, qui est de fort mauvais augure pour le monde. Le système moderne qui repose sur la division du travail et l'échange des produits est en danger de s'effondrer.

annexe 1-G *(suite)*

La vérité, c'est que les besoins de l'Europe pendant les trois ou quatre prochaines années en vivres et en autres produits essentiels importés de l'étranger - notamment d'Amérique - sont tellement plus grands que sa capacité actuelle de paiement qu'elle devra recevoir une aide supplémentaire très importante ou s'exposer à une dislocation économique, sociale et politique très grave.

Le remède consiste à briser le cercle vicieux et à restaurer la confiance des habitants de l'Europe tout entière. Le fabricant et le fermier, dans de très vastes régions, doivent pouvoir et vouloir échanger leurs produits contre des monnaies dont la valeur constante ne fasse pas de doute.

En dehors de l'effet démoralisant qu'a le désespoir des peuples en question sur le monde entier, et des troubles qu'il peut provoquer, les conséquences de cette situation pour l'économie des États-Unis devraient être évidentes pour tous. Il est logique que les États-Unis doivent faire tout ce qu'ils peuvent pour aider à rétablir la santé économique du monde, sans laquelle la stabilité politique et la paix assurée sont impossibles. Notre politique n'est dirigée contre aucun pays, aucune doctrine, mais contre la famine, la pauvreté, le désespoir et le chaos. Son but doit être la renaissance d'une économie active dans le monde, afin que soient créées les conditions politiques et sociales où de libres institutions puissent exister. Cette aide, j'en suis convaincu, ne doit pas être accordée chichement, chaque fois que surviennent les crises. Toute aide que ce gouvernement pourra apporter à l'avenir devrait être un remède plutôt qu'un simple palliatif. Tout gouvernement qui veut aider à la tâche de la reprise économique jouira, j'en suis sûr, de la plus entière coopération de la part du gouvernement des États-Unis. Tout gouvernement qui intrigue pour empêcher la reprise économique des autres pays ne peut espérer recevoir notre aide. De plus, les gouvernements, les partis et les groupes politiques qui cherchent à perpétuer la misère humaine pour en tirer un profit sur le plan politique ou sur les autres plans se heurteront à l'opposition des États-Unis.

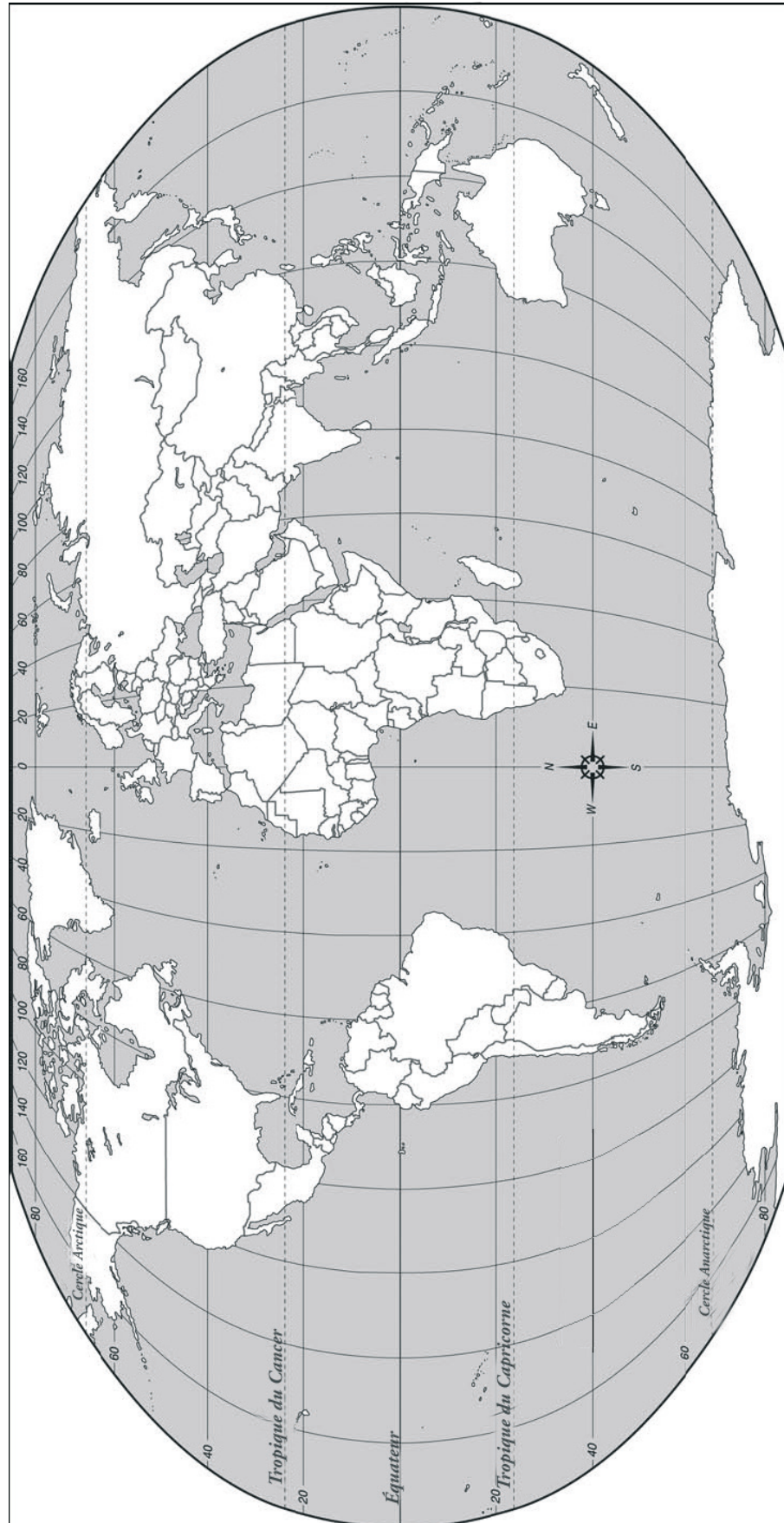
Il est déjà évident qu'avant même que le gouvernement des États-Unis puisse poursuivre plus loin ses efforts pour remédier à la situation et aider à remettre l'Europe sur le chemin de la guérison, un accord devra être réalisé par les pays de l'Europe sur leurs besoins actuels et ce que ces pays de l'Europe feront eux-mêmes pour rendre efficaces toutes les mesures que ce gouvernement pourrait prendre. Il ne serait ni bon ni utile que ce gouvernement entreprenne d'établir de son côté un programme destiné à remettre l'économie de l'Europe sur pied. C'est là l'affaire des Européens. L'initiative, à mon avis, doit venir de l'Europe. Le rôle de ce pays devrait consister à apporter une aide amicale à l'établissement d'un programme européen, et à aider ensuite à mettre en œuvre ce programme dans la mesure où il sera possible de le faire. Ce programme devrait être général et établi en commun par un grand nombre de nations européennes, sinon par toutes.

Il est absolument essentiel au succès de toute mesure que pourraient prendre les États-Unis que la population de l'Amérique comprenne la nature du problème et les remèdes qui doivent être appliqués. Les passions et les partis pris politiques ne devraient point y avoir de part. Avec de la sagacité et une acceptation, par notre peuple, des immenses responsabilités que l'histoire a clairement imposées à notre pays, les difficultés que j'ai soulignées peuvent être et seront surmontées.

Source : CHURCHILL, Winston S.; MARSHALL, George C. Points de repère. Lausanne: Centre de recherches européennes, 1973, p. 13-16.

annexe 1-H

Carte mondiale muette avec frontières politiques



ANNEXE

La guerre froide

2

GUERRE
FROIDE

annexe 2-A**La doctrine Truman**

« Au moment présent de l'histoire du monde, presque toutes les nations se trouvent placées devant le choix entre deux modes de vie. Et trop souvent ce choix n'est pas un libre choix. L'un de ces modes de vie est basé sur la volonté de la majorité. Ses principaux caractères sont des institutions libres, des gouvernements représentatifs, des élections libres, des garanties données à la liberté individuelle, à la liberté de parole et du culte et à l'absence de toute oppression politique. Le second mode de vie est basé sur la volonté d'une minorité imposée à la majorité, il s'appuie sur la terreur et l'oppression, sur une radio et une presse contrôlées, sur des élections dirigées et sur la suppression de la liberté personnelle.

Je crois que les États-Unis doivent pratiquer une politique d'aide aux peuples libres qui résistent actuellement aux manœuvres de certaines minorités armées ou à la pression extérieure. Je crois que notre aide doit se manifester en tout premier lieu sous la forme d'une assistance économique et financière.

En aidant les nations libres et indépendantes à maintenir leur liberté, les États-Unis mettront et ouvre les principes de la Charte des Nations unies.(...)

Les germes des régimes totalitaires sont nourris par la misère et le besoin. Ils se répandent et grandissent dans la mauvaise terre de la pauvreté et de la guerre civile. Ils parviennent à maturité lorsqu'un peuple; voit mourir l'espoir qu'il avait mis en une vie meilleure. Nous devons faire en sorte que cet espoir demeure vivant. »

Déclaration du Président Truman au Congrès 12 mars 1947

annexe 2-B**Le rapport Jdanov**

« Plus nous nous éloignons de la fin de la guerre et plus nettement apparaissent les deux principales directions de la politique internationale de l'après-guerre, correspondant à la disposition en deux camps principaux des forces politiques qui opèrent sur l'arène mondiale; le camp impérialiste et antidémocratique, le camp anti-impérialiste et démocratique.

Les États-Unis sont la principale force dirigeante du camp impérialiste. L'Angleterre et la France sont unies aux États-Unis (et) marchent comme des satellites en ce qui concerne les questions principales, dans l'ornière de la politique impérialiste des États-Unis.

Le camp impérialiste est soutenu aussi par des états possesseurs de colonies, tels que la Belgique et la Hollande, et par des pays au régime réactionnaire antidémocratique, tels que la Turquie et la Grèce, ainsi que par des pays dépendant politiquement et économiquement des États-Unis, tels que le Proche-Orient, l'Amérique du Sud, la Chine.

Les forces anti-impérialistes et antifascistes forment l'autre camp. L'U.R.S.S. et les pays de la démocratie nouvelle en sont le fondement. Les pays qui ont rompu avec l'impérialisme et qui se sont engagés résolument dans la voie du progrès démocratique, tels que la Roumanie, la Hongrie, la Finlande, en font partie. Au camp anti-impérialiste adhèrent l'Indonésie, le Vietnam, l'Inde. L'Égypte et la Syrie y apportent leurs sympathies. Le camp anti-impérialiste s'appuie dans tous les pays sur le mouvement ouvrier et démocratique les partis communistes frères, sur les combattants des mouvements de libération nationale dans les pays coloniaux et dépendants, sur toutes les forces progressistes et démocratiques qui existent dans chaque pays... Une tâche particulière incombe aux partis communistes frères de France, d'Italie, d'Angleterre et des autres pays. Ils doivent prendre en main le drapeau de la défense nationale et de la souveraineté de leurs propres pays.

Le but que se donnent les États-Unis est l'établissement de la domination mondiale de l'impérialisme américain. C'est aux partis communistes qu'incombe le rôle historique de se mettre à la tête de la résistance au plan américain d'asservissement de l'Europe »

Rapport à la conférence des partis communistes tenue en Pologne le 22 septembre 1947

annexe 2-C**Le Pacte de Varsovie**

Modern History Sourcebook: The Warsaw Pact, 1955

TREATY OF FRIENDSHIP, CO-OPERATION AND MUTUAL ASSISTANCE'

Between the People's Republic of Albania, the People's Republic of Bulgaria, the Hungarian People's Republic, the German Democratic Republic, the Polish People's Republic, the Rumanian People's Republic, the Union of Soviet Socialist Republics, and the Czechoslovak Republic, May 1, 1955

The contracting parties,

Reaffirming their desire for the organisation of a system of collective security in Europe, with the participation of all the European states, irrespective of their social and state systems, which would make it possible to combine their efforts in the interests of securing peace in Europe,

Taking into consideration at the same time the situation obtaining in Europe as the result of ratification of the Paris agreements, which provide for the formation of a new military grouping in the shape of the «Western European Union» together with a remilitarised Western Germany, and for the integration of Western Germany in the North Atlantic bloc, which increases the threat of another war and creates a menace to the national security of the peace-loving states,

Convinced that, under these circumstances, the peaceloving states of Europe should take the necessary measures for safeguarding their security, and in the interests of maintaining peace in Europe,

Guided by the purposes and principles of the United Nations Charter,

In the interests of further strengthening and promoting friendship, co-operation and mutual assistance, in accordance with the principles of respect for the independence and sovereignty of states, and also with the principle of noninterference in their internal affairs,

Have resolved to conclude this Treaty of Friendship, Co-operation and Mutual Assistance,...

Article 1.

The contracting parties undertake, in accordance with the *Charter of the United Nations Organisation*, to refrain in their international relations from the threat or use of force, and to settle their international disputes by peaceful means so as not to endanger international peace and security.

Article 2.

The contracting parties declare their readiness to take part, in the spirit of sincere co-operation, in all international undertakings intended to safeguard international peace and security and they shall use all their energies for the realisation of these aims.

Moreover, the contracting parties shall work for the adoption, in agreement with other states desiring to co-operate in this matter, of effective measures towards a general reduction of armaments and prohibition of atomic, hydrogen and other weapons of mass destruction.

annexe 2-C *(suite)*

Article 3.

The contracting parties shall take council among themselves on all important international questions relating to their common interests, guided by the interests of strengthening international peace and security.

They shall take council among themselves immediately, whenever, in the opinion of any of them, there has arisen the threat of an armed attack on one or several states that are signatories of the treaty, in the interests of organising their joint defence and of upholding peace and security.

Article 4.

In the event of an armed attack in Europe on one or several states that are signatories of the treaty by any state or group of states, each state that is a party to this treaty shall, in the exercise of the right to individual or collective self-defence in accordance with *Article 51 of the Charter of the United Nations Organisation*, render the state or states so attacked immediate assistance, individually and in agreement with other states that are parties to this treaty, by all the means it may consider necessary, including the use of armed force. The states that are parties to this treaty shall immediately take council among themselves concerning the necessary joint measures to be adopted for the purpose of restoring and upholding international peace and security.

In accordance with the principles of the *Charter of the United Nations Organisation*, the Security Council shall be advised of the measures taken on the basis of the present article. These measures shall be stopped as soon as the Security Council has taken the necessary measures for restoring and upholding international peace and security.

Article 5.

The contracting parties have agreed on the establishment of a joint command for their armed forces, which shall be placed, by agreement among these parties, under this command, which shall function on the basis of jointly defined principles. They shall also take other concerted measures necessary for strengthening their defence capacity, in order to safeguard the peaceful labour of their peoples, to guarantee the inviolability of their frontiers and territories and to provide safeguards against possible aggression.

Article 6.

For the purpose of holding the consultations provided for in the present treaty among the states that are parties to the treaty, and for the purpose of considering problems arising in connection with the implementation of this treaty, a political consultative committee shall be formed in which each state that is a party to this treaty shall be represented by a member of the government, or any other specially appointed representative.

The committee may, form the auxiliary organs for which the need may arise.

annexe 2-C *(suite)*

Article 7.

The contracting parties undertake not to participate in any coalitions and alliances, and not to conclude any agreements the purposes of which would be at variance with those of the present treaty.

The contracting parties declare that their obligations under existing international treaties are not at variance with the provisions of this treaty.

Article 8.

The contracting parties declare that they will act in the spirit of friendship and co-operation with the object of furthering the development of, and strengthening the economic and cultural relations between them, adhering to the principles of mutual respect for their independence and sovereignty, and of noninterference in their internal affairs.

Article 9.

The present treaty is open to be acceded to by other states-irrespective of their social and state systems-which may express their readiness to assist, through participation in the present treaty, in combining the efforts of the peace-loving states for the purpose of safeguarding the peace and security, of nations. This act of acceding to the treaty shall become effective, with the consent of the states that are parties to this treaty, after the instrument of accedence has been deposited with the government of the Polish People's Republic.

Article 10.

The present treaty is subject to ratification, and the instruments of ratification shall be deposited with the government of the Polish People's Republic.

The treaty shall take effect on the date on which the last ratification instrument is deposited. The government of the Polish People's Republic shall advise the other states that are parties to the treaty of each ratification instrument deposited with it.

Article 11.

The present treaty shall remain in force for 20 years. For the contracting parties which will not have submitted to the government of the Polish People's Republic a statement denouncing the treaty a year before the expiration of its term, it shall remain in force throughout the following ten years.

In the event of the organisation of a system of collective security in Europe and the conclusion of a general European treaty of collective security to that end, which the contracting parties shall unceasingly seek to bring about, the present treaty shall cease to be effective on the date the general European treaty comes into force.

Done in Warsaw, on May 1, 1955, in one copy each in the Russian, Polish, Czech, and German languages, all the texts being equally authentic. Certified copies of the present treaty shall be transmitted by the government of the Polish People's Republic to all the parties to this treaty.

Source : from Soviet News, No. 3165 (May 16, 1955), pp. 1-2.

annexe 2-D**L'OTAN****Le Traité de l'Atlantique Nord**

Washington DC, le 4 avril 1949

Les États parties au présent Traité, réaffirmant leur foi dans les buts et les principes de la *Charte des Nations Unies* et leur désir de vivre en paix avec tous les peuples et tous les gouvernements.

Déterminés à sauvegarder la liberté de leurs peuples, leur héritage commun et leur civilisation, fondés sur les principes de la démocratie, les libertés individuelles et le règne du droit.

Soucieux de favoriser dans la région de l'Atlantique Nord le bien-être et la stabilité. Résolus à unir leurs efforts pour leur défense collective et pour la préservation de la paix et de la sécurité. Se sont mis d'accord sur le présent Traité de l'Atlantique Nord :

Article 1

Les parties s'engagent, ainsi qu'il est stipulé dans la *Charte des Nations Unies*, à régler par des moyens pacifiques tous différends internationaux dans lesquels elles pourraient être impliquées, de telle manière que la paix et la sécurité internationales, ainsi que la justice, ne soient pas mises en danger, et à s'abstenir dans leurs relations internationales de recourir à la menace ou à l'emploi de la force de toute manière incompatible avec les buts des Nations Unies.

Article 2

Les parties contribueront au développement de relations internationales pacifiques et amicales en renforçant leurs libres institutions, en assurant une meilleure compréhension des principes sur lesquels ces institutions sont fondées et en développant les conditions propres à assurer la stabilité et le bien-être. Elles s'efforceront d'éliminer toute opposition dans leurs politiques économiques internationales et encourageront la collaboration économique entre chacune d'entre elles ou entre toutes.

Article 3

Afin d'assurer de façon plus efficace la réalisation des buts du présent Traité, les parties, agissant individuellement et conjointement, d'une manière continue et effective, par le développement de leurs propres moyens en se prêtant mutuellement assistance, maintiendront et accroîtront leur capacité individuelle et collective de résistance à une attaque armée.

Article 4

Les parties se consulteront chaque fois que, de l'avis de l'une d'elles, l'intégrité territoriale, l'indépendance politique ou la sécurité de l'une des parties sera menacée.

Article 5

Les parties conviennent qu'une attaque armée contre l'une ou plusieurs d'entre elles survenant en Europe ou en Amérique du Nord sera considérée comme une attaque dirigée contre toutes les parties, et en conséquence elles conviennent que, si une telle attaque se produit, chacune d'elles, dans l'exercice du droit de légitime défense, individuelle ou collective, reconnu par l'article 51 de la *Charte des Nations Unies*, assistera la partie ou les parties ainsi attaquées en prenant aussitôt, individuellement et d'accord avec les autres parties, telle action qu'elle jugera nécessaire, y compris l'emploi de la force armée, pour rétablir et assurer la sécurité dans la région de l'Atlantique Nord.

annexe 2-D *(suite)*

Toute attaque armée de cette nature et toute mesure prise en conséquence seront immédiatement portées à la connaissance du Conseil de Sécurité. Ces mesures prendront fin quand le Conseil de Sécurité aura pris les mesures nécessaires pour rétablir et maintenir la paix et la sécurité internationales.

Article 6 (1)

Pour l'application de l'article 5, est considérée comme une attaque armée contre une ou plusieurs des parties, une attaque armée :

- contre le territoire de l'une d'elles en Europe ou en Amérique du Nord, contre les départements français d'Algérie (2), contre le territoire de la Turquie ou contre les îles placées sous la juridiction de l'une des parties dans la région de l'Atlantique Nord au nord du Tropique du Cancer;
- contre les forces, navires ou aéronefs de l'une des parties se trouvant sur ces territoires ainsi qu'en toute autre région de l'Europe dans laquelle les forces d'occupation de l'une des parties étaient stationnées à la date à laquelle le Traité est entré en vigueur, ou se trouvant sur la mer Méditerranée ou dans la région de l'Atlantique Nord au nord du Tropique du Cancer, ou au-dessus de ceux-ci.

Article 7

Le présent Traité n'affecte pas et ne sera pas interprété comme affectant en aucune façon les droits et obligations découlant de la Charte pour les parties qui sont membres des Nations Unies ou la responsabilité primordiale du Conseil de Sécurité dans le maintien de la paix et de la sécurité internationales.

Article 8

Chacune des parties déclare qu'aucun des engagements internationaux actuellement en vigueur entre Etats n'est en contradiction avec les dispositions du présent Traité et assume l'obligation de ne souscrire aucun engagement international en contradiction avec le Traité.

Article 9

Les parties établissent par la présente disposition un Conseil, auquel chacune d'elle sera représentée pour examiner les questions relatives à l'application du Traité. Le Conseil sera organisé de façon à pouvoir se réunir rapidement et à tout moment. Il constituera les organismes subsidiaires qui pourraient être nécessaires; en particulier, il établira immédiatement un comité de défense qui recommandera les mesures à prendre pour l'application des articles 3 et 5.

Article 10

Les parties peuvent, par accord unanime, inviter à accéder au Traité tout autre Etat européen susceptible de favoriser le développement des principes du présent Traité et de contribuer à la sécurité de la région de l'Atlantique Nord. Tout Etat ainsi invité peut devenir partie au Traité en déposant son instrument d'accession auprès du gouvernement des États-Unis d'Amérique. Celui-ci informera chacune des parties du dépôt de chaque instrument d'accession.

annexe 2-D (suite)

Article 11

Ce Traité sera ratifié et ses dispositions seront appliquées par les parties conformément à leurs règles constitutionnelles respectives. Les instruments de ratification seront déposés aussitôt que possible auprès du gouvernement des États-Unis d'Amérique, qui informera tous les autres signataires du dépôt de chaque instrument de ratification. Le Traité entrera en vigueur entre les États qui l'ont ratifié dès que les ratifications de la majorité des signataires, y compris celles de la Belgique, du Canada, des États-Unis, de la France, du Luxembourg, des Pays-Bas et du Royaume-Uni, auront été déposées et entrera en application à l'égard des autres signataires le jour du dépôt de leur ratification. (3)

Article 12

Après que le Traité aura été en vigueur pendant dix ans ou à toute date ultérieure, les parties se consulteront à la demande de l'une d'elles, en vue de réviser le Traité, en prenant en considération les facteurs affectant à ce moment la paix et la sécurité dans la région de l'Atlantique Nord, y compris le développement des arrangements tant universels que régionaux conclus conformément à la *Charte des Nations Unies* pour le maintien de la paix et de la sécurité internationales.

Article 13

Après que le Traité aura été en vigueur pendant vingt ans, toute partie pourra mettre fin au Traité en ce qui la concerne un an après avoir avisé de sa dénonciation le gouvernement des États-Unis d'Amérique, qui informera les gouvernements des autres parties du dépôt de chaque instrument de dénonciation.

Article 14

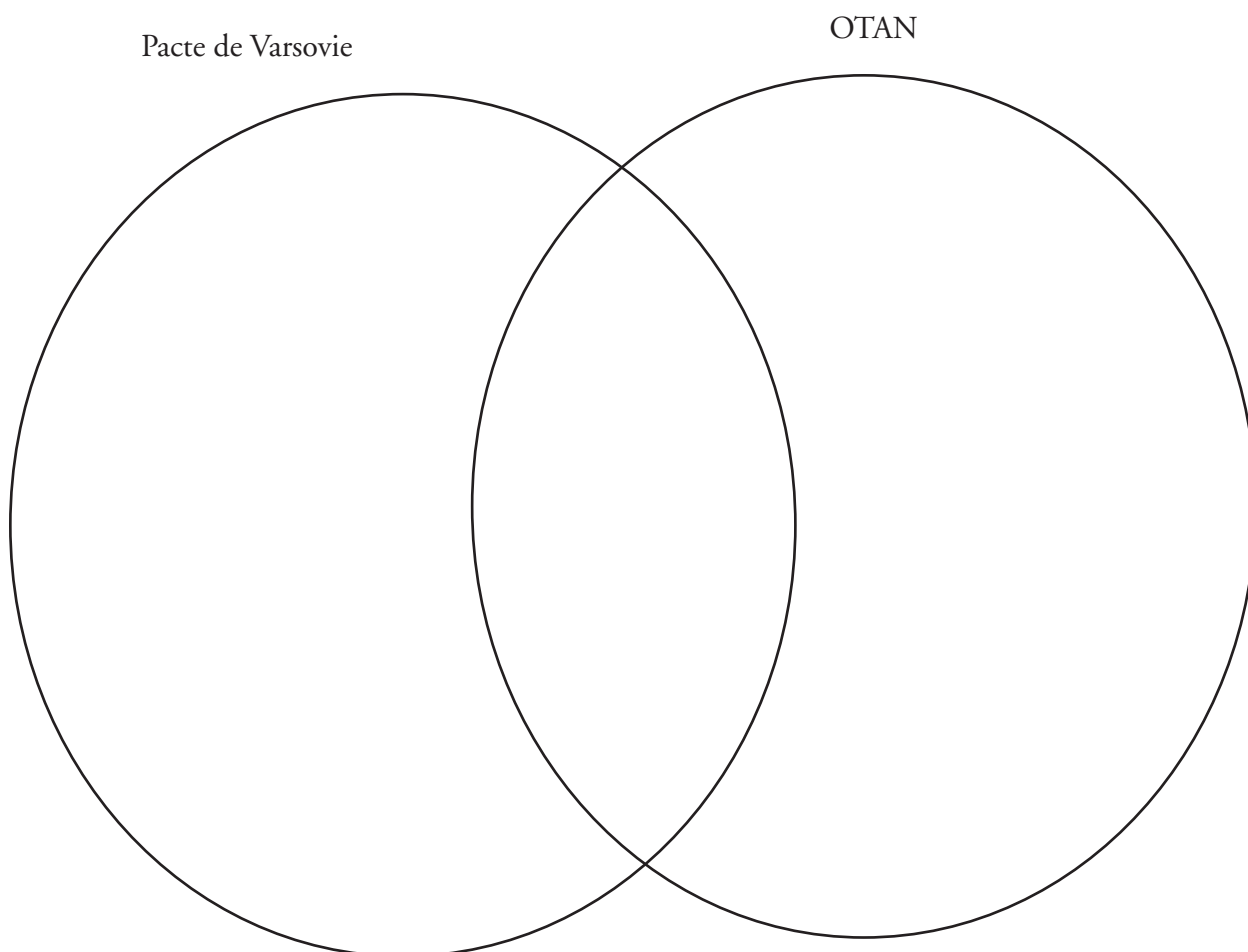
Ce Traité, dont les textes français et anglais font également foi, sera déposé dans les archives du gouvernement des États-Unis d'Amérique. Des copies certifiées conformes seront transmises par celui-ci aux gouvernements des autres États signataires.

Notes :

1. La définition des territoires auxquels l'article 5 s'applique a été modifiée par l'article 2 du Protocole d'accession au Traité de l'Atlantique Nord de la Grèce et de la Turquie, signé le 22 octobre 1951.
2. Le 16 janvier 1963, le Conseil de l'Atlantique Nord a noté que, s'agissant des anciens départements français d'Algérie, les clauses pertinentes du Traité étaient devenues inapplicables à la date du 3 juillet 1962.
3. Le Traité est entré en vigueur le 24 août 1949, après le dépôt des instruments de ratification de tous les États signataires.

annexe 2-E

Diagramme de Venn – Pacte de Varsovie / OTAN



annexe 2-F**Traité sur la limitation des systèmes de missiles antimissile balistiques**

(Moscou, 26 mai 1972)

(Source: Pravda, de Moscou, 28 mai 1972. Traduit du russe par la Documentation Française).

L'Union des Républiques Socialistes soviétiques et les Etats Unis d'Amérique,
partant du fait qu'une guerre nucléaire aurait des conséquences désastreuses pour toute l'humanité,
considérant que des mesures efficaces, destinées à limiter les systèmes de missiles antimissile balistiques
constitueraient un facteur important, susceptible de freiner la course aux armements stratégiques offensifs
et auraient pour effet d'atténuer le risque d'une guerre dans laquelle des armes nucléaires seraient utilisées,
partant du fait que la limitation des systèmes de missiles antimissile balistiques, comme l'adoption de
certaines mesures conjointes, tendant à limiter les armements stratégiques offensifs permettraient de
réunir des conditions plus favorables à la poursuite d'entretiens ultérieurs sur la limitation des armements
stratégiques,
tenant compte des engagements assumés en vertu de l'article VI du traité de non-prolifération des
armements nucléaires,
proclamant leur intention d'aboutir le plus rapidement possible à l'arrêt de la course aux armements
nucléaires et d'adopter des mesures efficaces tendant à réduire les armements stratégiques, à favoriser le
désarmement nucléaire, ainsi que le désarmement général et total,
désireux de contribuer à atténuer la tension internationale et à renforcer la confiance entre Etats sont
convenus de ce qui suit:

Article premier

- 1) Chaque partie contractante s'engage à limiter les systèmes de défense contre missiles (DCM) et à adopter d'autres mesures conformes aux dispositions du présent traité
- 2) Chaque partie contractante s'engage à ne pas mettre en service de système DCM pour la défense de son propre territoire à ne pas créer l'infrastructure d'un pareil système de défense, ni à mettre en service de systèmes DCM pour la défense d'une région particulière, à l'exception des cas prévus à l'art. III du présent traité.

Article II

- 1) Aux termes du présent traité, un système DCM est un système destiné à intercepter des missiles stratégiques balistiques (ou leurs éléments) dans leurs trajectoires de vol; il comprend actuellement :
 - a) des missiles intercepteurs DCM, construits et mis en service pour jouer un rôle de DCM (ou d'un système de type analogue) ayant été expérimenté dans un DCM;
 - b) des lanceurs DCM, construits et mis en service pour lancer des missiles intercepteurs DCM;
 - c) des radars DCM, construits et mis en service pour jouer un rôle de DCM (ou d'un système de type analogue), ayant été expérimenté en tant que DCM.
- 2) Comptent au nombre des composants d'un système DCM, énumérés au paragraphe 1 du présent article les composants:
 - a) opérationnels;
 - b) en cours de construction;
 - c) en cours d'essai;
 - d) en cours de révision, de réparation ou de conversion;
 - e) en stock.

annexe 2-F *(suite)*

Article III

Chaque partie contractante s'engage à ne pas mettre en service de systèmes DCM (ou leurs composants), à l'exception des cas suivants:

- a) dans les limites d'une zone de déploiement de système DCM d'un rayon de 150 kilomètres, ayant pour centre la capitale respective de chaque partie, celle-ci peut mettre en service: 1) cent lanceurs DCM au maximum et pas plus de cent missiles intercepteurs DCM sur les sites de lancement, 2) des radars DCM ne dépassant pas six complexes de radar DCM, la superficie circulaire de chaque complexe ayant un diamètre de trois kilomètres au maximum.
- b) dans les limites d'une zone de déploiement d'un système DCM ayant un rayon de 150 kilomètres et contenant des silos de lanceurs ICBM [Engin balistique intercontinental : Intercontinental ballistic missile], chaque partie peut mettre en service: 1) cent lanceurs DCM au maximum et pas plus de cent missiles intercepteurs DCM sur les sites de lancement, 2) deux grands radars DCM dits « phased array » comparables en puissance à des radars DCM correspondants, opérationnels ou en cours de construction à la date de signature du présent traité, dans une région de déploiement de système DCM contenant des silos de lanceurs ICBM; 3) dix-huit radars au maximum, ayant chacun un potentiel moindre que le potentiel du plus petit des deux grands radars DCM « phased array » mentionnés ci-dessus.

Article IV

Les limitations prévues à l'article III ne s'appliqueront pas aux systèmes DCM (ou à leurs composants), utilisés pour le déploiement ou l'essai et situés dans les polygones d'essai actuels ou dans ceux qui viendraient s'y ajouter par accord mutuel. Chaque partie ne peut posséder au total plus de quinze lanceurs DCM dans les polygones d'essai.

Article V

- 1) Chaque partie contractante s'engage à ne pas construire, expérimenter ou déployer de systèmes ou de composants DCM basés sur mer, dans les airs, dans l'espace ou sur des plates-formes terrestres mobiles.
- 2) Chaque partie s'engage à ne pas construire, expérimenter ou déployer de lanceurs DCM pour plus d'un missile intercepteur DCM à la fois par lanceur, ni à modifier à cette fin les lanceurs déployés, ni à construire, expérimenter ou déployer des systèmes automatiques, semi-automatiques (ou des systèmes similaires) de rechargement rapide des lanceurs DCM.

Article VI

Afin de rendre plus efficace la limitation des systèmes DCM et de leurs composants prévus dans le présent traité, chaque partie s'engage: a) à ne pas donner aux missiles lanceurs ou radars, autres que les missiles intercepteurs DCM, les lanceurs DCM ou les radars DCM les moyens d'intercepter des missiles stratégiques balistiques (ou leurs éléments) dans leurs trajectoires de vol et à ne pas les expérimenter en tant que DCM; b) à ne pas déployer dorénavant de radars de pré-alerte contre des attaques de missiles balistiques stratégiques ailleurs qu'en des sites localisés sur la périphérie du territoire national et orientés vers l'extérieur.

annexe 2-F *(suite)*

Article VII

Dans les limites des dispositions du présent traité, les systèmes DCM (ou leurs composants) peuvent être modernisés ou remplacés.

Article VIII

Les systèmes DCM (ou leurs composants) en surnombre ou situés hors des zones spécifiées dans le présent traité, ainsi que les systèmes DCM (ou leurs composants) prohibés par le présent traité seront détruits ou démantelés selon les modalités et dans les délais convenus les plus brefs.

Article IX

Afin d'assurer la viabilité et l'efficacité du présent traité chaque partie s'engage à ne transférer à d'autres États, ni à déployer hors de son territoire national de systèmes DCM (ou leurs composants) faisant l'objet de limitations aux termes du présent traité.

Article X

Chaque partie s'engage à ne pas assumer d'engagements internationaux qui seraient en contradiction avec le présent traité.

Article XI

Les parties contractantes s'engagent à poursuivre l'achèvement des négociations sur la limitation des armements stratégiques offensifs.

Article XII

- 1) Afin d'assurer avec certitude l'application des dispositions du présent traité, chaque partie utilisera les moyens de contrôle technique nationaux à sa disposition, conformément aux principes admis du droit international.
- 2) Chaque partie s'engage à ne pas entraver le contrôle exercé par les moyens techniques nationaux de l'autre partie, conformément au paragraphe 1 du présent article.
- 3) Chaque partie s'engage à ne pas adopter délibérément des mesures de camouflage, tendant à gêner le contrôle exercé par les moyens techniques nationaux conformément aux dispositions du présent traité (cette obligation ne nécessitera pas de changement dans les méthodes actuelles de construction, d'assemblage, de conversion ou de révision).

annexe 2-F *(suite)*

Article XIII

- 1) Afin d'atteindre les objectifs du présent traité et d'en appliquer les dispositions, les deux parties créeront immédiatement une commission consultative permanente au sein de laquelle
 - a) étudieront les questions relatives à l'exécution des engagements assumés et les situations ambiguës qui pourraient en découler;
 - b) fourniront spontanément toute information que chacune des parties considérera nécessaire pour renforcer la confiance dans l'exécution des engagements assumés;
 - c) étudieront les questions relatives à toute gêne apportée involontairement au fonctionnement des moyens de contrôle techniques nationaux;
 - d) étudieront les changements éventuels survenus dans la situation stratégique, susceptibles d'influer sur les dispositions du présent traité;
 - e) conviendront des modalités à appliquer et des dates de destruction ou de démantèlement des systèmes DCM (ou de leurs composants) dans les cas prévus par les dispositions du présent traité;
 - f) étudieront, le cas échéant, d'éventuelles propositions tendant à accroître l'efficacité du présent traité, y compris l'introduction d'amendements conformes à ses dispositions;
 - g) étudieront, le cas échéant, des propositions relatives à de nouvelles mesures visant à limiter les armements stratégiques.
- 2) Les deux parties se consulteront pour établir (ou, le cas échéant, amender), le règlement de la commission consultative permanente, en fixant les modalités, la composition et toutes autres questions afférentes à son fonctionnement.

Article XIV

- 1) Chaque partie pourra proposer des amendements au présent traité. Ceux-ci entreront en application, conformément aux modalités régissant l'entrée en vigueur du présent traité.
- 2) Cinq années après l'entrée en vigueur du présent traité (et par la suite, tous les cinq ans), les deux parties procéderont à la révision conjointe du présent traité.

Article XV

- 1) Le présent traité en conclu pour une durée illimitée;
- 2) Chaque partie, dans l'exercice de sa souveraineté nationale, aura le droit de le résilier avec un préavis de six mois si elle estime que des circonstances exceptionnelles, en relation avec le contenu du traité, menacent ses intérêts supérieurs. Le préavis devra comporter l'énoncé des circonstances exceptionnelles que ladite partie considère comme ayant menacé ses intérêts supérieurs.

Article XVI

- 1) Le présent traité sera soumis à ratification conformément à la procédure constitutionnelle de chaque partie. Il entrera en vigueur du jour de l'échange des instruments de ratification.
- 2) Le présent traité sera enregistré conformément à l'article 102 de la Charte des Nations Unies.

Fait à Moscou, le 26 mai 1972, en double exemplaire, respectivement en russe et en anglais, les deux textes faisant également foi.

annexe 2-G**Tableau comparatif des crises internes au sein des blocs**

• Blocs :	Occidental	Soviétique
• Lieu et date de la crise :		
• Origines de la crise :		
• Déroulement de la crise :		
• Nature de la réaction de la superpuissance (négociation ou répression armée) :		
• Nature de la réaction du pays impliqué (révolte, manifestation populaire ou contestation diplomatique) :		
• Nature de la réaction internationale officielle (indifférence, silence diplomatique, intervention, manifestation, etc.):		
• Conséquences de la crise :		

annexe 2-H

Glasnost et perestroïka

Texte 1

« Perestroïka », cela signifie surmonter le processus de stagnation, rompre le mécanisme de freinage, créer des systèmes fiables et efficaces pour accélérer le progrès social et économique et lui donner un plus grand dynamisme. « Perestroïka », cela signifie aussi initiative de masse. C'est le développement complet de la démocratie, l'autonomie socialiste, l'encouragement de l'initiative et des attitudes créatives, c'est aussi davantage d'ordre et de discipline, davantage de transparence, la critique et l'autocritique dans tous les domaines de notre société. C'est le respect le plus absolu pour l'individu et la prise en considération de la dignité de la personne. « Perestroïka », c'est l'intensification systématique de l'économie soviétique, le renouveau et l'épanouissement des principes du centralisme démocratique dans la gestion de l'économie nationale, l'introduction en tous lieux de méthodes économiques, le renoncement à une gestion fondée sur l'injonction et les méthodes administratives [...]. « Perestroïka », cela signifie le développement prioritaire du domaine social, avec pour objectif de satisfaire les aspirations du peuple soviétique à de meilleures conditions d'existence et de travail, à de meilleurs loisirs, à une meilleure éducation et de meilleurs soins médicaux [...].

Texte 2

« Ce qu'on appelle la « glasnost » est, en réalité, un instrument de la politique du pouvoir soviétique. Cette dernière vise, dans son ensemble, à faire croire à une évolution libérale du système soviétique. Ceci afin que les Occidentaux acceptent de contribuer à son renforcement, notamment en le finançant. En fait, la presse soviétique reste totalement soumise à la censure. Le Parti contrôle plus que jamais l'information » ajoute Nora Buhks, maître de conférences à l'université Paris IV, dans *Le Quotidien de Paris*, le 22 mars 1990. Durant les années 1985 à 1991, les colonnes des journaux occidentaux sont remplies d'articles au sujet des réformes engagées sous le nom de « perestroïka ». Pourtant, quand la pièce est terminée, le bilan est maigre. Journaliste économique, Françoise Lazare écrit en épitaphe : « Après avoir louvoyé, multiplié les conseillers et les programmes économiques, reporté les réformes, l'URSS a disparu en décembre 1991. Sans avoir entrepris une véritable réforme de son économie ».

(*Le Monde*, 9 juillet 1992)

« Ce système ressemblait à un dinosaure. »

L'historien Michel Heller ne s'en étonne guère : « La « perestroïka » de M. Gorbatchev était d'avance condamnée : il cherchait seulement à améliorer le rendement du système afin de le conserver. (...) Ce processus n'avait aucune chance (...) parce que le système n'est pas réformable. En effet, ce genre de système rigide fonctionne jusqu'au moment où il essaye de s'améliorer. Prenons une comparaison. Avant la perestroïka, ce système ressemblait à un dinosaure. Mikhaïl Gorbatchev a voulu en faire un centaure. Mais si le dinosaure a été dépassé, il a cependant existé. Alors que jamais le centaure, lui, n'a foulé le sol de la terre. Parce que le centaure reste un mythe, tout comme un système soviétique amélioré. »

(*Le Quotidien de Paris*, propos recueillis par P. Verluise, 13 décembre 1991).

annexe 2-I**Discours entre 1983 et 1991**

TEXTE 1

Ronald Reagan, Discours d'Orlando 8 mars 1983 à l'intention d'une convention de pasteurs. (Cité dans Magnard Lycées Terminales page 157).

« [...] Nous ne cesserons jamais de rechercher une paix véritable. Mais les prétendues solutions prônées par certains et qui passeraient obligatoirement par le gel nucléaire* ne nous permettent pas de défendre ces idées essentielles à l'Amérique. La vérité est que décréter le gel aujourd'hui serait une tromperie dangereuse, car il ne s'agirait que d'une illusion de paix. La vérité, c'est que nous devons rechercher et trouver la paix par la force [...] L'Histoire nous apprend que prendre nos désirs pour des réalités et rechercher naïvement la conciliation avec nos adversaires n'est que folie. Cette attitude viendrait à trahir notre passé et à dilapider notre liberté. En conséquence, je vous engage à vous élever contre ceux qui chercheraient à placer les USA dans une situation d'infériorité militaire et morale [...] Je vous exhorte à vous défier de la tentation de l'orgueil, de cette tentation qui consisterait à vous décréter allégrement au-dessus de la bataille, à décider que les deux camps sont également coupables, à ignorer les faits de l'histoire et les pulsions agressives de l'Empire du mal, à vous contenter de dire que la course aux armements n'est qu'un vaste malentendu et par là même à vous soustraire au combat entre le juste et le faux, entre le bien et le mal [...] Je crois que nous relèverons le défi, je crois que le communisme n'est qu'un chapitre supplémentaire, triste et bizarre de notre histoire et dont les dernières pages sont en train de s'écrire sous nos yeux ».

* Gel nucléaire : arrêt de la course aux armements qui consiste à maintenir les arsenaux des deux camps en leur état actuel.

TEXTE 2

Mikhaïl Gorbatchev en 1987, Perestroïka (LANGLOIS, George. *Histoire du Temps Présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 211)

« Perestroïka », cela signifie surmonter le processus de stagnation, rompre le mécanisme de freinage, créer des systèmes fiables et efficaces pour accélérer le progrès social et économique et lui donner un plus grand dynamisme. « Perestroïka », cela signifie aussi initiative de masse. C'est le développement complet de la démocratie, l'autonomie socialiste, l'encouragement de l'initiative et des attitudes créatives; c'est aussi davantage d'ordre et de discipline, davantage de transparence, la critique et l'autocritique dans tous les domaines de notre société. C'est le respect le plus absolu pour l'individu et la prise en considération de la dignité de la personne. « Perestroïka », c'est l'intensification systématique de l'économie soviétique, le renouveau et l'épanouissement des principes du centralisme démocratique dans la gestion de l'économie nationale, l'introduction en tous lieux de méthodes économiques, le renoncement à une gestion fondée sur l'injonction et les méthodes administratives [...]. « Perestroïka », cela signifie le développement prioritaire du domaine social, avec pour objectif de satisfaire les aspirations du peuple soviétique à de meilleures conditions d'existence et de travail, à de meilleurs loisirs, à une meilleure éducation et de meilleurs soins médicaux [...].

annexe 2-I (suite)

TEXTE 3

Mikhaïl Gorbatchev en 1988, s'adresse à Reagan (IVERNEL, Martin. *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 145)

« À l'approche du deuxième millénaire, l'histoire a lié nos deux pays par une responsabilité commune pour le destin de l'humanité.

Vous et moi somme conscients de l'attente qu'ont nos deux peuples d'une compréhension réciproque, d'une coopération et d'un monde sûr et stable. Ceci nous oblige à discuter de manière constructive des multiples aspects du désarmement, des problèmes liés à la réduction de 50 % des armes offensives stratégiques¹, de l'élimination des armes chimiques, de la réduction des forces armées et des armements conventionnels² en Europe et de l'arrêt des essais nucléaires.

Le monde attend aussi de nous, Monsieur le Président, des prises de position responsables sur les autres problèmes d'aujourd'hui, tels que le règlement des conflits régionaux, l'amélioration des relations économiques internationales, l'encouragement au développement, la victoire sur la misère, la pauvreté, les épidémies. Bien sûr, nous discuterons aussi des relations bilatérales³.

¹ Missiles nucléaires

² Non nucléaires

³ Relations entre deux pays

TEXTE 4

George Bush père, en 1990, au sujet de la guerre du Golfe.

Ce n'est pas, comme Saddam Hussein le prétend, les États-Unis contre l'Irak. C'est l'Irak contre le monde. Comme vous le savez, je viens d'avoir un entretien très fructueux avec le président de l'URSS, M. Mikhaïl Gorbatchev. Je suis content que nous œuvrions de concert en vue d'établir de nouvelles relations. À Helsinki, nous avons affirmé, dans notre communiqué commun¹, notre détermination à réagir devant la menace que l'Irak fait peser sur la paix. Nous avons déclaré, je cite : « Nous sommes unis pour estimer que l'agression par l'Irak ne doit pas être tolérée. Aucun ordre international pacifique n'est possible si des états plus forts peuvent dévorer leurs voisins plus faibles. « Il est clair qu'aucun dictateur ne peut plus compter sur l'affrontement Est—Ouest pour bloquer l'action de l'ONU contre toute agression.

Un nouveau partenariat des nations a vu le jour.

Nous nous trouvons aujourd'hui à un moment exceptionnel et extraordinaire. La crise dans le golfe Persique, malgré sa gravité, offre une occasion rare pour s'orienter vers une période historique de coopération. De cette période difficile, notre cinquième objectif, un nouvel ordre mondial, peut voir le jour : une nouvelle ère, moins menacée par la terreur, plus forte dans la recherche de la justice et plus sûre dans la quête de la paix. Une ère où tous les pays du monde, qu'ils soient à l'Est ou à l'Ouest, au Nord ou au Sud, peuvent prospérer et vivre en harmonie.

annexe 2-I (suite)

Discours entre 1983 et 1991

TEXTE 5

Mikhaïl Gorbatchev en 1991, annonce sa démission (IVERNEL, Martin. *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003. p. 148)

« Chers compatriotes, concitoyens,

En raison de la situation qui s'est créée avec la formation de la Communauté des états indépendants¹, je mets fin à mes fonctions de président de l'URSS.

J'ai défendu fermement l'autonomie, l'indépendance des peuples, la souveraineté de républiques. Mais je défendais aussi la préservation d'un état de l'Union, l'intégrité du pays.

Les événements ont pris une tournure différente. La ligne de démembrement du pays et de la dislocation de l'État a gagné, ce que je ne peux pas accepter, [...].

Néanmoins, une œuvre d'une importance historique a été accomplie :

- le système totalitaire, qui a privé le pays de la possibilité qu'il aurait eue depuis longtemps de devenir heureux et prospère, a été liquidé;
- les élections libres, la liberté de la presse, les libertés religieuses, des organes de pouvoir représentatifs et le multipartisme sont devenus une réalité;
- la marche vers une économie multiforme a commencé, l'égalité de toutes les formes de propriété s'établit. [...] »

¹ Communauté fondée par la Russie, la Biélorussie et l'Ukraine, qui déclarent à Minsk, le 8 décembre 1991, qu l'URSS n'existe plus.

ANNEXE

La décolonisation

3

DÉCOLONISATION

annexe 3-A

Le fardeau de l'homme blanc

- « Assumez le fardeau de l'homme blanc »
 « Les sauvages guerres de la paix »
 « Nourrissez la bouche de la famine »
 « Et faites que cesse la misère; » (traduction française)

Le célèbre poème de l'écrivain Rudyard Kipling (prix Nobel 1907) est paru en février 1899, dans *McLure's Magazine*, à un moment critique où l'expansion coloniale de l'Occident touchait à ses limites.

Texte intégral anglais :

The White Man's Burden

Take up the White Man's burden--
 Send forth the best ye breed--
 Go, bind your sons to exile
 To serve your captives' need;
 To wait, in heavy harness,
 On fluttered folk and wild--
 Your new-caught sullen peoples,
 Half devil and half child.
 Take up the White Man's burden--
 In patience to abide,
 To veil the threat of terror
 And check the show of pride;
 By open speech and simple,
 An hundred times made plain,
 To seek another's profit
 And work another's gain.
 Take up the White Man's burden--
 The savage wars of peace--
 Fill full the mouth of Famine,
 And bid the sickness cease;
 And when your goal is nearest
 (The end for others sought)
 Watch sloth and heathen folly
 Bring all your hope to nought.
 Take up the White Man's burden--
 No iron rule of kings,
 But toil of serf and sweeper--
 The tale of common things.

The ports ye shall not enter,
 The roads ye shall not tread,
 Go, make them with your living
 And mark them with your dead.
 Take up the White Man's burden,
 And reap his old reward--
 The blame of those ye better
 The hate of those ye guard--
 The cry of hosts ye humour
 (Ah, slowly!) toward the light--
 «Why brought ye us from bondage,
 Our loved Egyptian night?»
 Take up the White Man's burden--
 Ye dare not stoop to less--
 Nor call too loud on Freedom
 To cloak your weariness.
 By all ye will or whisper,
 By all ye leave or do,
 The silent sullen peoples
 Shall weigh your God and you.
 Take up the White Man's burden!
 Have done with childish days--
 The lightly-proffered laurel,
 The easy ungrudged praise:
 Comes now, to search your manhood
 Through all the thankless years,
 Cold, edged with dear-bought wisdom,
 The judgment of your peers.

annexe 3-B

Motivations économiques du colonialisme

L'exploitation de la main-d'œuvre indigène en Afrique subsaharienne

J'ai vu construire des chemins de fer (en Europe). On rencontrait du matériel sur les chantiers. Ici, que des nègres! Le nègre remplaçait la machine, le camion, la grue. Épuisés, maltaités [...] les nègres mouraient en masse [...].

Les 8 000 hommes ne furent bientôt que 5 000, 4 000 puis 2 000 [...] Il fallut remplacer les morts, recruter derechef [...]. Comme les indigènes se dérobaient au recrutement, on en arriva aux repréailles. Des villages entiers furent punis [...].

Albert Londres, *Terre d'ébène*, Paris, Albin Michel, 1929

La désindustrialisation de l'Inde

La situation de l'industrie indienne en 1948 est le produit d'une longue histoire au cours de laquelle on observe à la fois le recul de l'industrie traditionnelle et le progrès de l'industrie moderne. [...] Ce sont sans doute les statistiques du commerce extérieur qui fournissent les preuves les plus visibles du processus de « désindustrialisation » du pays de l'Inde, d'exportatrice de produits manufacturés qu'elle était encore à la fin du XVIII^e siècle, devient importatrice. De 1815 à 1832, les exportations indiennes de cotonnades reculent de 92 %. En 1850, l'Inde achète le quart des cotonnades exportées par la Grande-Bretagne. L'évolution est la même pour toutes les productions de caractère industriel.

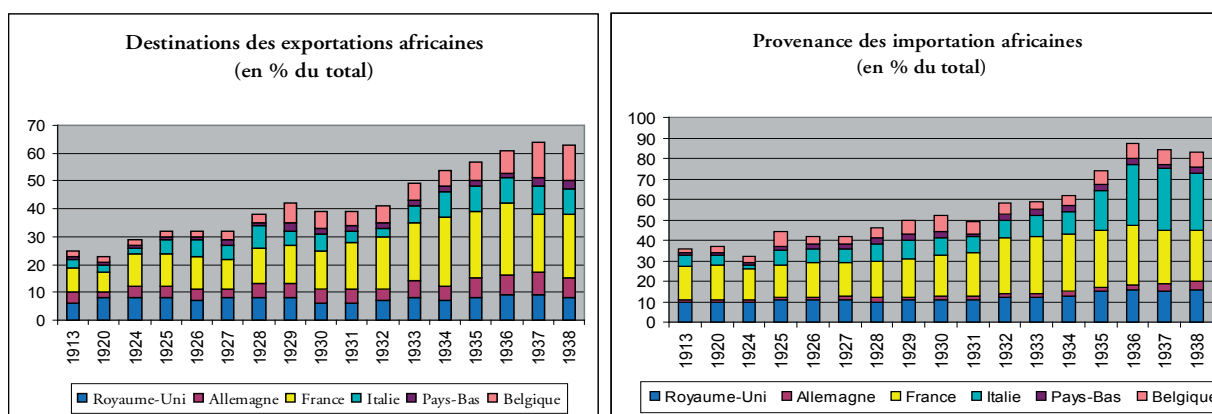
La ruine de l'ancienne industrie et de l'ancien artisanat indien a été le résultat de la politique commerciale britannique, de l'interdiction ou des restrictions imposées aux exportateurs des produits indiens vers l'Occident tandis qu'était facilitée l'invasion du marché indien par les produits britanniques.

Charles Bettelheim, *L'Inde indépendante*, Maspéro, 1971.

LANGLOIS, George. *Histoire du Temps Présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004. p. 224, textes 4 et 5

Le commerce entre l'Europe et l'Afrique

Destination des exportations africaines et provenance des importations africaines (1913 - 1938)



annexe 3-C

Les deux communautés en 1954

	Européens	Musulmans
• Population 1954	980 000	8 850 000
• Population 1958	1 030 000	9 250 000
• Natalité 0/00	19	45
• Mortalité 0/00	9	14
• Mortalité infantile	46	181
• Propriété des terres cultivables (%)	25	75
• Population agricole (%)	2	98
• Exploitations de plus de 100 ha (%)	23	1
• Exploitations de moins de 10 ha (%)	32	73
• Valeur de la production agricole (%)	55	45
• Production de blé dur (quintaux)		
– en 1954	3 800 000	5 400 000
– en 1957	4 500 000	5 300 000
• Production d'agrumes (quintaux)	2 900 000	
• Production de vin (hl)	19 300 000	
• Tracteurs	19 091	418
• Salaire journalier moyen dans l'agriculture (francs de 1954)	1 000	380
• Enfants scolarisés dans le primaire (%)	100	20

ANNEXE

Les changements sociaux

4

CHANGEMENTS
SOCIAUX

annexe 4-A

Le plan Marshall, Brenton Woods et le GATT

Discours de George Marshall

Je n'ai pas besoin de vous dire, Messieurs, que la situation mondiale est très grave. Cela est bien évident pour tous les gens intelligents. Je crois que l'une des plus sérieuses difficultés, c'est que le problème est d'une si grande complexité que la masse même des faits présentés au public par la presse et la radio rend extrêmement difficile, pour l'homme de la rue, une évaluation nette de la situation. De plus, la population de ce pays se trouve très loin des régions troublées de la terre, et elle a beaucoup de peine à imaginer la misère, les réactions qui la suivent chez les peuples qui ont longtemps souffert, et l'effet que ces réactions ont sur leurs gouvernements au cours de nos tentatives pour établir la paix dans le monde.

Lorsqu'on a étudié les besoins de la reconstruction de l'Europe, les pertes en vies humaines, les destructions de villages, d'usines, de mines et de voies ferrées ont été estimées de façon assez exacte, mais il est devenu évident au cours des mois qui viennent de s'écouler que ces destructions visibles sont probablement moins graves que la dislocation de toute la structure de l'économie européenne. Depuis dix ans la situation est très anormale. Les fiévreux préparatifs de guerre et l'activité encore plus fiévreuse déployée pour soutenir l'effort de guerre ont détruit toutes les branches des économies nationales. L'outillage industriel n'a pas été entretenu, a été endommagé ou est tout à fait démodé. Sous la domination arbitraire et destructive des Nazis, presque toutes les entreprises ont été attelées à la machine de guerre allemande. Les relations commerciales anciennes, les institutions privées, les banques, les compagnies d'assurance et les compagnies de navigation ont disparu, faute de capitaux, par suite de leur absorption lorsqu'elles ont été nationalisées, ou simplement parce qu'elles ont été détruites. Dans beaucoup de pays, la confiance en la monnaie nationale a été rudement ébranlée. L'effondrement de la structure commerciale de l'Europe s'est produit pendant la guerre.

La reprise économique a été sérieusement retardée par le fait que deux ans après la cessation des hostilités l'accord n'a pas encore été réalisé sur les traités de paix avec l'Allemagne et avec l'Autriche. Mais, même si une solution plus rapide de ces problèmes difficiles était acquise, la reconstruction de la structure économique de l'Europe demandera évidemment beaucoup plus de temps et des efforts plus grands que nous ne l'avions prévu.

L'un des aspects de ce problème est à la fois intéressant et grave : le fermier a toujours produit les vivres qu'il peut échanger avec les citadins contre les autres choses nécessaires à la vie. Cette division du travail est à la base de la civilisation moderne. A l'heure actuelle, elle est menacée de ruine. Les industries des villes ne produisent pas assez de marchandises à échanger avec les fermiers producteurs de vivres. Les matières premières et le combustible manquent. L'outillage industriel manque, ou est trop usé. Le fermier et le paysan ne peuvent trouver sur le marché les marchandises qu'ils veulent acheter. Si bien que la vente de leurs produits fermiers en échange d'argent qu'ils ne peuvent utiliser leur semble une transaction sans intérêt. Ils ont donc cessé de cultiver beaucoup de champs pour en faire des pâtures, bien qu'ils manquent de vêtements et des autres produits ordinaires de la civilisation. Pendant ce temps, les habitants des villes manquent de vivres et de combustible. Les gouvernements sont donc forcés de se servir de leurs ressources en devises étrangères et de leurs crédits pour acheter ces produits indispensables à l'étranger, épuisant ainsi les fonds dont ils ont un urgent besoin pour la reconstruction. Une situation très grave se crée donc rapidement, qui est de fort mauvais augure pour le monde. Le système moderne qui repose sur la division du travail et l'échange des produits est en danger de s'effondrer. annexe 4-A (suite)

annexe 4-A *(suite)*

La vérité, c'est que les besoins de l'Europe pendant les trois ou quatre prochaines années en vivres et en autres produits essentiels importés de l'étranger – notamment d'Amérique – sont tellement plus grands que sa capacité actuelle de paiement qu'elle devra recevoir une aide supplémentaire très importante ou s'exposer à une dislocation économique, sociale et politique très grave.

Le remède consiste à briser le cercle vicieux et à restaurer la confiance des habitants de l'Europe tout entière. Le fabricant et le fermier, dans de très vastes régions, doivent pouvoir et vouloir échanger leurs produits contre des monnaies dont la valeur constante ne fasse pas de doute.

En dehors de l'effet démoralisant qu'a le désespoir des peuples en question sur le monde entier, et des troubles qu'il peut provoquer, les conséquences de cette situation pour l'économie des États-Unis devraient être évidentes pour tous. Il est logique que les États-Unis doivent faire tout ce qu'ils peuvent pour aider à rétablir la santé économique du monde, sans laquelle la stabilité politique et la paix assurée sont impossibles. Notre politique n'est dirigée contre aucun pays, aucune doctrine, mais contre la famine, la pauvreté, le désespoir et le chaos. Son but doit être la renaissance d'une économie active dans le monde, afin que soient créées les conditions politiques et sociales où de libres institutions puissent exister. Cette aide, j'en suis convaincu, ne doit pas être accordée chichement, chaque fois que surviennent les crises. Toute aide que ce gouvernement pourra apporter à l'avenir devrait être un remède plutôt qu'un simple palliatif. Tout gouvernement qui veut aider à la tâche de la reprise économique jouira, j'en suis sûr, de la plus entière coopération de la part du gouvernement des États-Unis. Tout gouvernement qui intrigue pour empêcher la reprise économique des autres pays ne peut espérer recevoir notre aide. De plus, les gouvernements, les partis et les groupes politiques qui cherchent à perpétuer la misère humaine pour en tirer un profit sur le plan politique ou sur les autres plans se heurteront à l'opposition des États-Unis.

Il est déjà évident qu'avant même que le gouvernement des États-Unis puisse poursuivre plus loin ses efforts pour remédier à la situation et aider à remettre l'Europe sur le chemin de la guérison, un accord devra être réalisé par les pays de l'Europe sur leurs besoins actuels et ce que ces pays de l'Europe feront eux-mêmes pour rendre efficaces toutes les mesures que ce gouvernement pourrait prendre. Il ne serait ni bon ni utile que ce gouvernement entreprenne d'établir de son côté un programme destiné à remettre l'économie de l'Europe sur pied. C'est là l'affaire des Européens. L'initiative, à mon avis, doit venir de l'Europe. Le rôle de ce pays devrait consister à apporter une aide amicale à l'établissement d'un programme européen, et à aider ensuite à mettre en œuvre ce programme dans la mesure où il sera possible de le faire. Ce programme devrait être général et établi en commun par un grand nombre de nations européennes, sinon par toutes.

Il est absolument essentiel au succès de toute mesure que pourraient prendre les États-Unis que la population de l'Amérique comprenne la nature du problème et les remèdes qui doivent être appliqués. Les passions et les partis pris politiques ne devraient point y avoir de part. Avec de la sagacité et une acceptation, par notre peuple, des immenses responsabilités que l'histoire a clairement imposées à notre pays, les difficultés que j'ai soulignées peuvent être et seront surmontées.

Source : CHURCHILL, Winston S.; MARSHALL, George C. Points de repère. Lausanne: Centre de recherches européennes, 1973, p. 13-16.

annexe 4-A *(suite)***Extrait des accords de Bretton Woods**

Les buts du Fonds monétaire international sont les suivants :

- i) Promouvoir la coopération monétaire internationale au moyen d'une institution permanente fournissant un mécanisme de consultation et de collaboration en ce qui concerne les problèmes monétaires internationaux.
- ii) Faciliter l'expansion et l'accroissement harmonieux du commerce international et contribuer ainsi à l'instauration et au maintien de niveaux élevés d'emploi et de revenu réel et au développement des ressources productives de tous les membres, objectifs premiers de la politique économique.
- iii) Promouvoir la stabilité des changes, maintenir entre les membres des dispositions de change ordonnées et éviter les dépréciations concurrentielles des changes.
- iv) Aider à établir un système multilatéral de règlement des transactions courantes entre les membres et à éliminer les restrictions de change qui entravent le développement du commerce mondial.
- v) Donner confiance aux membres en mettant les ressources générales du Fonds temporairement à leur disposition moyennant des garanties adéquates, leur fournissant ainsi la possibilité de corriger les déséquilibres de leurs balances des paiements sans recourir à des mesures préjudiciables à la prospérité nationale ou internationale.
- vi) Conformément à ce qui précède, abréger la durée et réduire l'ampleur des déséquilibres des balances de paiements des membres.

Dans toutes ses politiques et décisions, le Fonds s'inspirera des buts énoncés dans le présent article.

Extrait de l'accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT de 1947)

Les gouvernements du Commonwealth d'Australie, du Royaume de Belgique, des États-Unis du Brésil, de la Birmanie, du Canada, de Ceylan, de la République du Chili, de la République de Chine, de la République de Cuba, des États-Unis d'Amérique, de la République française, de l'Inde, du Liban, du Grand-Duché de Luxembourg, du Royaume de Norvège, de la Nouvelle-Zélande, du Pakistan, du Royaume des Pays-Bas, de la Rhodésie du Sud, du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, de la Syrie, de la République tchécoslovaque et de l'Union sud-africaine.

Reconnaissant que leurs rapports dans le domaine commercial et économique doivent être orientés vers le relèvement des niveaux de vie, la réalisation du plein emploi et d'un niveau élevé et toujours croissant du revenu réel et de la demande effective, la pleine utilisation des ressources mondiales et l'accroissement de la production et des échanges de produits, [...]

Désireux de contribuer à la réalisation de ces objets par la conclusion d'accords visant, sur une base de réciprocité et d'avantages mutuels, à la réduction substantielle des tarifs douaniers et des autres obstacles au commerce et à l'élimination des discriminations en matière de commerce international, [...]

annexe 4-B**Les trente glorieuses – résumé****I LES CARACTÉRISTIQUES (les manifestations) DE LA CROISSANCE.****A. Une croissance exceptionnelle**

- Elle est sans précédent.
- La croissance est importante : 4,5 %/an en moyenne.
- Tous les pays sont concernés : elle touche tous les pays industrialisés, mais aussi les PVD et les pays de l'Est.
- Elle varie légèrement d'un état à l'autre.
- Les récessions sont très courtes => on pense savoir les juguler.

B. La société de consommation : tous les secteurs sont concernés

- la société de consommation s'appuie sur 4 produits : Réfrigérateur, Machine à laver, TV et automobile.
- Elle traduit une formidable augmentation du niveau de vie (multiplié par 5 entre 45 et 73)
- des revenus plus stables : plein emploi, État-providence.
- des revenus plus importants : 2 salaires, d'où une modification de la structure des dépenses familiales.
- Possibilités de crédit qui sont avantageuses à cause de l'inflation.
- La structure de la population active change : recul du primaire, montée du secondaire, du tertiaire et des cadres : cap des 50 % dans le tertiaire franchi en 1970.

II LES FONDEMENTS (FACTEURS) DE LA CROISSANCE**A. Le contexte international.**

- Est en partie due à guerre froide : la concurrence E/O a stimulé la recherche (compétition américano-soviétique), la course aux armements stimule l'industrie.
- Les États-Unis servent de modèle à l'Europe : le plan Marshall permet une reconstruction rapide de l'Europe de l'Ouest et donne l'élan initial à la croissance. Idem pour Japon et NPI.
- Les accords Bretton Woods stimulent les échanges : réduction des droits de douane grâce au GATT.
- L'URSS et les pays socialistes => CAEM.

B. Les facteurs démographiques

- Le baby boom d'après-guerre intervient comme un moteur de la croissance :
 - Il stimule la consommation,
 - Il stimule la production (crèches, écoles, logements...),
 - Il rajeunit et donc dynamise les sociétés occidentales.
- L'espérance de vie s'allonge => les consommateurs consomment plus longtemps.
- Cette évolution démographique joue un rôle sur la consommation dans la mesure où l'État intervient de plus en plus (État-providence) pour financer les inactifs : allocations familiales et retraites.

annexe 4-B (suite)

C. Les facteurs technico-économiques

- Le développement s'appuie sur deux sources d'énergie qui sont bon marché et d'utilisation aisée : pétrole et électricité.
- La science et les techniques font de gros progrès qui permettent d'augmenter la productivité : on produit plus à moindre coût. (agriculture / industrie / modernisation des transports).
- Fordisme : augmentation du niveau de vie.
- On invente de nouvelles techniques de vente = crédit, marketing, publicité, hypermarchés => s'appuient sur le modèle US et sur la famille.
- Rotation plus rapide des produits.

III LES LIMITES DE LA CROISSANCE

A. La croissance s'accompagne d'aspects négatifs

- Une inflation galopante : 14 % et plus. D'où un cercle vicieux : augmentation des prix => augmentation des salaires => augmentation charges / entreprises => augment des prix.
- Pour rester concurrentielles les entreprises sont obligées d'investir => endettement = danger.
- Montée du chômage lié à la mécanisation et à la robotisation + arrivée sur marché des baby-boomeurs.

B. Des inégalités apparaissent ou se renforcent

- Les inégalités entre les états
 - Croissance très forte : pays capitalistes
 - Croissance plus ralentie : socialistes et PVD.
- Les inégalités pays riches / pays pauvres s'accroissent
 - Les 3/4 de la production industrielle mondiale sont assurés par 6 pays...
 - L'ensemble des pays du Tiers Monde ne possède que 10 % de l'industrie mondiale; encore est-elle concentrée sur quelques états.
 - Dans l'agriculture, surproduction dans les pays industriels quand à côté les 3/4 de l'humanité meurent de faim.
 - Les conditions de l'échange ne cessent de se détériorer pour les PVD.
- Inégalités à l'intérieur des états :
 - touche plus l'industrie que l'agriculture.
 - Certains secteurs sont en crise : il s'agit des industries traditionnelles : charbon, sidérurgie, textile.
 - Certaines régions sont plus favorisées que d'autres.

C. La croissance est contestée par les exclus et est à l'origine d'une certaine dégradation du cadre de vie

- Travail à la chaîne, métro boulot dodo.
 - grands ensembles dans les villes => ghettos
 - pollution : en 1971, le Club de Rome attire attention sur les limites des ressources terrestres / surface cultivable / ressources énergétiques et en matières premières.
- La société de consommation est critiquée par certains : jeunes (mouvements hippies), ouvriers spécialisés, intellectuels...
 - contestation des PVD => CNUCED, OPEP

La croissance profite donc surtout aux classes moyennes et aisées des pays industrialisés.

annexe 4-C**Fiche d'analyse de l'impact de la culture populaire occidentale – Exemple**

<ul style="list-style-type: none"> Description de l'exemple (par exemple : langue, pays, média, message, date, personnages, etc.) : 	<p>Une photographie d'un restaurant McDonald's en Russie. Au premier plan, on peut voir un soldat portant l'uniforme officiel de l'armée russe. Au second plan, les gens font la queue afin d'entrer au restaurant. Les fameuses « arches dorées » sont bien en évidence.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Situation avant la large diffusion de la culture occidentale (par exemple : communication dans la langue indigène, culture traditionnelle, etc.) : 	<p>Les aliments au menu du restaurant McDonald's (par exemple : des hamburgers, des frites, du lait frappé, de la boisson gazeuse, etc.) n'étaient que très rarement consommés par les Russes avant l'arrivée de la chaîne américaine.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Impact (diffusion de la culture occidentale dans le pays cible) : 	<p>Le régime alimentaire américain à forte teneur en matière grasse se répand en Russie suite à la percée de la société McDonald's, ce qui entraîne des problèmes d'obésité chez un important secteur de la population russe.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Avantages (par exemple : ouverture sur le monde, liberté, etc.) : 	<p>Plus de choix pour le consommateur russe. Ouverture à de nouveaux aliments et au service rapide.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Désavantages (par exemple : dépendance, perte de langue et de culture, obésité, etc.) : 	<p>Perte de la culture culinaire traditionnelle, problèmes d'obésité et de maladies liées à l'obésité, destruction de l'esthétique des quartiers où sont construits les restaurants, etc.</p>

annexe 4-D**Fiche d'analyse de l'impact de la culture populaire occidentale**

<ul style="list-style-type: none"> Description de l'exemple (par exemple : langue, pays, média, message, date, personnages, etc.) : 	
<ul style="list-style-type: none"> Situation avant la large diffusion de la culture occidentale (par exemple : communication dans la langue indigène, culture traditionnelle, etc.) : 	
<ul style="list-style-type: none"> Impact (diffusion de la culture occidentale dans le pays cible) : 	
<ul style="list-style-type: none"> Contexte historique : 	
<ul style="list-style-type: none"> Avantages (par exemple : ouverture sur le monde, liberté, etc.) : 	
<ul style="list-style-type: none"> Désavantages (par exemple : dépendance, perte de langue et de culture, obésité, etc.) : 	

annexe 4-E**Fiche d'analyse de l'impact d'une innovation technologique et médiatique – Exemple**

<ul style="list-style-type: none"> • Description de l'innovation : 	<p>Des supports de la musique de plus en plus miniaturisés et performants en ce qui concerne la qualité du son ou la diffusion.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Évolution depuis la seconde guerre mondiale : 	<p>Disques en vinyle 33 et 45 tours, bande magnétique, cassettes à 8 pistes, cassettes audio, cassettes audionumérique (DAT), disques compacts, mini-disques, mp3, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Impact : 	<p>Diffusion de la musique, de la culture, et des valeurs occidentales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avantages : 	<p>Enrichissement des artistes et des sociétés de distribution, meilleur accès aux consommateurs pour les artistes moins connus, accès beaucoup plus large et moins coûteux à la musique mondiale pour les consommateurs, facilité d'utilisation grâce à la miniaturisation, plus de spectacles, plus de tournées, plus de groupes musicaux.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Désavantages : 	<p>Coût d'acquisition, de remplacements, et de mise à jour des nouvelles technologies, fragilité des supports, perte de revenus pour l'artiste, atteinte au droit d'auteur, piratage, inondation par la culture occidentale du reste du monde.</p>

annexe 4-F**Fiche d'analyse de l'impact d'une innovation technologique et médiatique**

• Description de l'innovation :	
• Évolution depuis la seconde guerre mondiale :	
• Impact :	
• Avantages :	
• Désavantages :	

annexe 4-G**Texte féministe**

« Que se passerait-il si elle ne se préoccupait pas de son corps et mangeait suffisamment pour connaître une croissance normale? Elle pourrait danser toute la nuit dans une boîte de nuit et rentrer seule chez elle à l'aube en tenant ses chaussures à la main; faire du baby-sitting dans un refuge pour femmes battues un soir par mois; choisir les rues les plus pentues pour faire du skate-board; tomber amoureuse de sa meilleure amie; passer des heures, penchée sur des éprouvettes, avec les cheveux en bataille; escalader un promontoire avec les copines et se saouler une fois arrivée au sommet; rester assise quand on joue l'hymne national; partir au bout du monde en stop; prendre des amants sans leur dire son nom; s'engager comme mousse sur un bateau. Elle se délecterait de toutes ces libertés qui paraissent dérisoires à ceux qui en jouissent naturellement; elle réaliserait ces rêves qui paraissent acquis à ceux qui grandissent en les sachant accessibles. Qui sait ce qu'elle ferait? Qui sait l'effet que cela lui ferait?

Mais si elle n'est pas prudente, elle finira violée, enceinte, dévergondée ou, tout simplement, grosse. L'adolescente le sait. Tout le monde lui dit d'être prudente. Elle apprend que faire de son corps un paysage à dompter est préférable à toute forme de folie. »

Extrait de *Quand la beauté fait mal*, de Naomi Wolf (*The Beauty Myth*, traduit par Michèle Garène, Edition First).

ANNEXE

Les droits de la personne

5

DROITS DE LA
PERSONNE

annexe 5-A**La discrimination depuis 1945 – Exemple**

• Type de discrimination :	homophobie
• Groupe victime :	homosexuels
• Formes de la discrimination :	préjugés, agression verbale et physique, restriction de la définition juridique du mariage, manque d'accès à l'adoption, arrestation, emprisonnement, peine de mort, etc.
• Contrepoids (lois, mouvements sociaux, etc.) :	évolution des mentalités, légalisation du mariage et statut des couples homosexuels, défilés, accès à l'adoption, présence accrue dans les médias, accès aux emplois, plus large représentation politique, etc.

annexe 5-B

La discrimination depuis 1945

• Type de discrimination :	
• Groupe victime :	
• Formes de la discrimination :	
• Contrepoids (lois, mouvements sociaux, etc.) :	

annexe 5-C**Projet de loi C-47 (Chambre des Communes du Canada)**

Loi concernant les techniques de reproduction humaine et les opérations commerciales liées à la reproduction humaine.

4. (1) Nul ne peut, sciemment :
- a) manipuler un ovule, un zygote ou un embryon en vue d'obtenir un zygote ou un embryon ayant un patrimoine génétique identique à celui d'un zygote, d'un embryon, d'un fœtus, ou d'un être humain - vivant ou non -, ou implanter un zygote ou un embryon ainsi obtenu dans le corps d'une femme;
 - b) produire la fécondation d'un ovule humain au moyen du sperme d'un animal ou la fécondation de l'ovule d'un animal au moyen de sperme humain, en vue d'obtenir un zygote susceptible de différenciation;
 - c) fusionner des zygotes ou des embryons humains et animaux;
 - d) implanter un embryon humain dans un animal ou un embryon animal dans le corps d'une femme;
 - e) modifier la structure génétique d'un ovule, du sperme, d'un zygote ou d'un embryon, si cette structure modifiée est susceptible d'être transmise aux générations futures;
 - f) prélever un ovule ou du sperme sur un fœtus ou un cadavre dans l'intention :
 - i) soit d'utiliser l'ovule pour sa maturation à l'extérieur du corps humain, sa fécondation ou son implantation dans le corps d'une femme,
 - ii) soit d'utiliser le sperme pour féconder un ovule;
 - g) produire la maturation, à l'extérieur du corps humain, d'un ovule ou de sperme prélevés sur un fœtus ou un cadavre, produire la fécondation de l'ovule ainsi prélevé ou d'un ovule au moyen du sperme ainsi prélevé, ou implanter dans le corps d'une femme l'ovule ainsi prélevé ou un ovule fécondé par le sperme ainsi prélevé;
 - h) pratiquer un acte médical pour obtenir - ou augmenter les chances d'obtenir - un zygote ou un embryon d'un sexe déterminé, sauf pour des motifs liés à la santé du zygote ou de l'embryon;
 - i) utiliser un test de diagnostic à seule fin de déterminer le sexe d'un zygote, d'un embryon ou d'un fœtus, sauf pour des motifs liés à sa santé;
 - j) conserver un embryon à l'extérieur du corps humain;
 - k) produire la fécondation d'un ovule à l'extérieur du corps humain aux fins de recherche.
- (2) Il est interdit d'accomplir tout acte visé au paragraphe (1).
- (3) Il est interdit d'offrir de rétribuer une personne pour qu'elle accomplisse tout acte visé au paragraphe (1).
5. (1) Il est interdit de rétribuer ou d'offrir de rétribuer une femme pour qu'elle agisse à titre de mère porteuse.
- (2) Il est interdit de rétribuer ou d'offrir de rétribuer une personne pour qu'elle procure à qui que ce soit les services d'une mère porteuse.
- (3) Il est interdit à quiconque n'est pas la mère porteuse d'arranger ou d'offrir d'arranger, moyennant rétribution, les services d'une mère porteuse.

annexe 5-C *(suite)*

- (4) Pour l'application du présent article, la mère porteuse est une femme qui porte un enfant conçu à partir de l'ovule, du sperme ou du zygote d'un donneur avec l'intention de le remettre à une autre personne après la naissance.
6. (1) Il est interdit de vendre, d'acheter ou d'échanger - notamment par troc - ou d'offrir de vendre, d'acheter ou d'échanger un ovule, du sperme, un zygote, un embryon ou un fœtus.
- (2) Le paragraphe (1) ne s'applique pas à l'indemnisation d'une personne autre que le donneur des frais qu'elle a engagés dans le cadre du prélèvement, du stockage ou de la distribution d'ovules ou de sperme.
7. (1) Il est interdit d'utiliser un ovule aux fins de recherche, de donation, de maturation, de fécondation ou d'implantation dans le corps d'une femme sans le consentement du donneur pour l'utilisation visée.
- (2) Il est interdit d'utiliser du sperme aux fins de recherche, de donation, de maturation, de fécondation ou d'insémination d'une femme sans le consentement du donneur pour l'utilisation visée.
- (3) Il est interdit d'utiliser un zygote ou un embryon aux fins de recherche ou d'implantation dans le corps d'une femme sans avoir obtenu, pour l'utilisation visée, le consentement des donneurs de l'ovule et du sperme qui en sont à l'origine.
- (4) Le paragraphe (2) ne s'applique pas à l'utilisation de sperme aux fins d'identification ou de poursuite relativement à une infraction au Code criminel.

annexe 5-D**Fiche d'analyse d'un groupe d'extrémiste – Exemple**

• Nom du groupe extrémiste :	ETA (EUKADI TA AZKATASUNA: Pays basque et liberté)
• Origines :	Fondé en 1959 en Espagne et en France quand le général francophone a essayé de supprimer la langue et la culture basque.
• Objectifs poursuivis :	Créer une patrie indépendante dans le Pays basque espagnol.
• Moyens employés :	Assassinats et attentats à la bombe contre les membres du gouvernement espagnol, notamment les forces de sécurité. À la suite d'opérations françaises contre le groupe, l'ETA a aussi pris comme cible des intérêts français. Finance ses activités par des enlèvements, des vols et des extorsions. En 1995, les autorités espagnoles et françaises ont déjoué un complot visant à assassiner le roi Juan Carlos à Majorque.
• Conséquences (nationales et internationales) :	manifestations, condamnation internationale, gel des biens.

annexe 5-E

Fiche d'analyse d'un groupe d'extrémiste

<ul style="list-style-type: none">• Nom du groupe extrémiste :	
<ul style="list-style-type: none">• Origines :	
<ul style="list-style-type: none">• Objectifs poursuivis :	
<ul style="list-style-type: none">• Moyens employés :	
<ul style="list-style-type: none">• Conséquences (nationales et internationales) :	

ANNEXE

Le monde actuel

6

MONDE
ACTUEL

annexe 6-A**Biographie de Slobodan Milošević**

selon Slobodan-Milosevic.org

Slobodan Milošević was born in 1941 in Pozarevac, the Republic of Serbia. He graduated from the Faculty of Law, University of Belgrade in 1964. He is married and has two children, a son Marko and a daughter Marija. His wife, Dr. Mirjana Markovic, is a full professor at the University of Belgrade.

He started his successful business career as economic adviser to the Mayor of Belgrade. Most of his professional life he worked in the economic and banking sectors. For a number of years he was at the head of the well known Yugoslav enterprise "Tehnogas" as its General Manager, after which he became President of "Beogradska Banka", the largest bank in Serbia and Yugoslavia.

In the course of his professional political activity, which he became actively engaged in 1983, he held the most prominent political positions both in Belgrade and Serbia.

He was elected President of the Presidency of Serbia for the first time in 1989.

At the first, free, multi-party elections held in Serbia after the 2nd World War, in December 1990 a majority of the citizens of Serbia, directly expressing their will, elected him the first President of the Republic. At multi-party presidential elections carried out in Serbia in December 1992, Slobodan Milošević scored a sweeping victory and polling majority of votes of the citizens of the Republic of Serbia was elected President of the Republic.

He was elected President of the Federal Republic of Yugoslavia on July 23, 1997 and remained in office until October 5, 2000.

While in office President Milošević dedicated himself to the peaceful resolution of the Kosovo problem. His efforts were deliberately undermined by NATO, who not only armed KLA and al-Qaeda terrorists operating in Kosovo, but also launched an illegal bombing campaign causing a massive humanitarian catastrophe in 1999.

Slobodan Milošević is a founder and the President of the Socialist Party of Serbia.

He is a leading personality in the Republic of Serbia whose name is associated with the establishment of its constitutional-legal unity and the most important state and national interests of Yugoslavia and its citizens.

On April 1, 2001 President Milošević was arrested and imprisoned by the Serbian Government of the so-called "Democratic Opposition of Serbia," no formal charges were ever filed against him.

On June 28, 2001, St. Vitus Day, the holiest day on the Serbian Orthodox calendar, the Government of the Republic of Serbia, in a humiliating display of treason, illegally kidnapped President Milošević and handed him over to the Hague Tribunal, which flagrantly violated not only the Constitutions of Serbia and of Yugoslavia, but also of numerous international statutes regarding the extradition of prisoners.

Today President Milošević is heroically defending not only himself, but also the honor of the entire Serbian nation against the fraudulent and baseless accusations leveled against Serbia by NATO and its illegal tribunal at the Hague.

annexe 6-B**Les accusations contre Slobodan Milošević**

CHEFS D'ACCUSATION 1 À 4

CRIMES CONTRE L'HUMANITÉ

VIOLATION DES LOIS OU COUTUMES DE LA GUERRE

90. De janvier 1999 à la date du présent acte d'accusation, Slobodan MILOŠEVIĆ, Milan MILUTINOVIC, Nikola SAINOVIC, Dragoljub OJDANIC et Vlajko STOJILJKOVIC ont planifié, incité à commettre, ordonné, commis ou de toute autre manière aidé et encouragé une campagne de terreur et de violence dirigée contre les civils albanais du Kosovo vivant au Kosovo en RFY. (République fédérale de Yougoslavie)
91. La campagne de terreur et de violence dirigée contre la population albanaise du Kosovo a été menée par les forces de la RFY et de la Serbie agissant sur instruction, avec les encouragements ou avec le soutien de Slobodan MILOŠEVIĆ, Milan MILUTINOVIC, Nikola SAINOVIC, Dragoljub OJDANIC et Vlajko STOJILJKOVIC. Les opérations dont ont été victimes les Albanais du Kosovo avaient pour objectif de préserver le contrôle serbe sur la province en chassant une partie importante de la population albanaise. Dans ce but, les forces de la RFY et de la Serbie, agissant de concert, se sont lancées dans des opérations minutieusement planifiées et coordonnées dont on trouvera la description aux paragraphes 92 à 98 ci-après.
92. Dans l'ensemble du Kosovo, les forces de la RFY et de la Serbie ont, systématiquement et par la force, expulsé de la province et déplacé à l'intérieur de celle-ci des centaines de milliers d'Albanais du Kosovo. Afin de faciliter ces expulsions et ces déplacements, les forces de la RFY et de la Serbie ont délibérément créé un climat de peur et d'oppression en faisant usage de la force ou en menaçant de le faire ou encore en se livrant à des violences.
93. Partout au Kosovo, les forces de la RFY et de la Serbie ont saccagé et pillé les biens personnels et commerciaux appartenant à des Kosovars d'origine albanaise contraints à quitter leur foyer. Des policiers, des soldats et des officiers militaires se sont livrés à des fouilles systématiques ou à des violences ou encore ont menacé de recourir à la force pour dépouiller les Albanais du Kosovo de leur argent et de leurs objets de valeur et, systématiquement, aux postes de frontière de la RFY, les autorités ont volé les véhicules privés et les autres biens que possédaient les Albanais du Kosovo expulsés de la province.
94. Partout au Kosovo, les forces de la RFY et de la Serbie ont entrepris une campagne systématique de destruction de biens appartenant aux civils albanais du Kosovo. Elles ont pour cela bombardé sur une grande échelle villes et villages, incendié des habitations, des exploitations agricoles et des entreprises et détruit des biens personnels. Ces actions soigneusement orchestrées ont eu pour effet de rendre inhabitables pour les Albanais du Kosovo des villages, des villes et des régions entières.
95. Sur l'ensemble du territoire du Kosovo, les forces de la RFY et de la Serbie ont, par des violences physiques et verbales, harcelé, humilié et rabaisé les civils albanais du Kosovo. Les Kosovars d'origine albanaise étaient constamment en butte, de la part des policiers, des soldats et des officiers, à des injures, des insultes à connotation raciale, à des actes dégradants, des sévices corporels et à d'autres formes de mauvais traitements physiques, pour des raisons raciales, religieuses et politiques.

annexe 6-B *(suite)*

96. Sur l'ensemble du territoire du Kosovo, les forces de la RFY et de la Serbie ont systématiquement confisqué et détruit les pièces d'identité ainsi que les papiers d'immatriculation des véhicules appartenant aux civils kosovars de souche albanaise. On a obligé les Albanais du Kosovo, contraints de quitter leur foyer et de gagner les frontières du Kosovo, à remettre leurs papiers d'identité à des points choisis sur la route qui conduisait aux postes-frontières ainsi qu'aux postes-frontières de l'Albanie et de la Macédoine. Il s'agissait de supprimer toute trace de la présence au Kosovo des Kosovars d'origine albanaise expulsés du Kosovo et de leur dénier le droit de retourner chez eux.
97. À partir du 1^{er} janvier 1999 ou vers cette date, et jusqu'à la date du présent acte d'accusation, les forces de la RFY et de la Serbie, agissant sur les instructions, avec les encouragements ou le soutien de Slobodan MILOŠEVIĆ, Milan MILUTINOVIC, Nikola SAINOVIC, Dragoljub OJDANIC et Vljako STOJILJKOVIC, ont commis les actes décrits aux paragraphes 92 à 96, qui ont provoqué l'expulsion forcée d'environ 740 000 civils albanais du Kosovo. Ces actes ont été commis dans toutes les régions du Kosovo et les méthodes et moyens décrits précédemment ont été utilisés dans l'ensemble de la province.

annexe 6-C

Profil d'un enjeu politique mondial

<ul style="list-style-type: none">• Description du phénomène :	
<ul style="list-style-type: none">• Région(s) impliquée(s) :	
<ul style="list-style-type: none">• Historique du phénomène :	
<ul style="list-style-type: none">• Populations affectées :	
<ul style="list-style-type: none">• Conséquences ou solutions possibles :	

annexe 6-C**Discours de Stephen Lewis**

Discours prononcé par Stephen Lewis à l'occasion de la conférence Microbicides 2004
prononcé le 30 mars 2004

Je dois l'avouer : traverser l'océan pour prononcer un discours d'une demi-heure pourrait sembler légèrement irrationnel. Je vous rassure, je ne le fais pas à chaque fois. Mais cette fois-ci, il m'a semblé que je ne pouvais pas refuser votre cordiale invitation à participer à cette conférence. Si je suis présent, ici, c'est parce que je pense que les travaux dans lesquels vous êtes collectivement engagés, la découverte et la disponibilité des microbicides sont l'une des grandes causes de notre époque, et je veux en faire partie. C'est ici, dans cette salle, que la conscience et la science ne feront qu'un.

Cela fait presque trois ans que je travaille pour Envoy. Au cours de ces années passées en grande partie à traverser le continent africain, j'ai remarqué une constante : l'irréversible vulnérabilité des femmes. Inutile de dire que le virus agresse les femmes avec une férocité darwinienne, enragée et amère. Il va également sans dire que l'inégalité des sexes propage et nourrit le virus qui infecte finalement les femmes de façon de plus en plus disproportionnée.

Et les chiffres parlent d'eux-mêmes. C'est le rapport de l'ONUSida à la veille de la Conférence internationale sur le Sida à Barcelone en 2002 qui a révélé les pourcentages surprenants des femmes atteintes par le virus. Et c'est au cours d'un atelier, toujours lors de la même conférence, que Carol Bellamy de l'UNICEF a utilisé l'expression, que j'entendais pour la première fois et qui allait devenir un mantra : « le Sida a le visage d'une femme. »

Mais le problème, c'est que la vulnérabilité aiguë des femmes n'est pas un phénomène qui est apparu du jour au lendemain. Ce phénomène s'est développé inexorablement au cours des vingt années de la pandémie. Ce qui devrait tous nous choquer, ce qui devrait nous arrêter dans notre élan, c'est le temps que le monde a mis pour réaliser la situation. Pourquoi la tendance n'a-t-elle pas été identifiée plus tôt? Pourquoi, lorsque les statistiques le prouvaient noir sur blanc, n'a-t-on pas tiré la sonnette d'alarme dans les notes qui accompagnaient les chiffres? Pourquoi a-t-il fallu attendre 2004, après plus de vingt années d'épidémiologie, pour mettre en place la Coalition mondiale sur les femmes et le sida? Pourquoi a-t-il fallu attendre 2003 pour qu'un groupe de travail des Nations Unies soit mis en place pour effectuer des travaux importants quant à la situation critique des femmes dans le sud de l'Afrique? Pourquoi a-t-on permis ce carnage sexuel constant chez les jeunes femmes, dont les conséquences sont si graves qu'une génération entière de femmes et de jeunes filles a été décimée?

Permettez-moi de vous donner quelques chiffres : en 2003, le Botswana a effectué une nouvelle étude sentinelle pour déterminer la prévalence du VIH chez les hommes et les femmes parmi toutes les tranches d'âge. Dans les villes, le pourcentage des jeunes femmes et des jeunes filles âgées de 15 à 19 ans atteintes du VIH était de 15,4 %. Chez les jeunes hommes et les garçons du même âge, le pourcentage descendait à 1,2 %. Chez les jeunes femmes âgées entre 20 et 24 ans, le taux était de 29,7 %. Pour la même tranche d'âge, le taux était de 8,4 % chez les hommes. Chez les jeunes femmes âgées entre 25 et 29 ans, le taux culminait à 54,1 % (ahurissant!); chez les jeunes hommes du même âge, le taux était de 29,7 %.

annexe 6-C *(suite)*

N'est-ce pas là le problème fondamental? Le constat auquel nous sommes arrivés (nous ne faisons que constater d'ailleurs, nous ne prenons pas de mesures), cet assaut gratuit sur les femmes s'explique par le fait que ce sont des femmes. Vous le savez et moi aussi. Les pays africains eux-mêmes, les principales autorités étrangères, les puissants donateurs bilatéraux, et même mes Nations Unies bien-aimées n'ont pas crié au secours; personne n'a organisé de conférence internationale sur le sujet et personne n'a dénoncé la situation. Trouver le temps d'assister à des conférences internationales, voilà comment nous avons passé les années 90. On aboutit à l'ultime revendication du mouvement féministe. Quand il s'agit des droits des femmes, le monde régresse.

Pendant plus de vingt ans, le nombre de femmes infectées par le virus du Sida n'a fait qu'augmenter. Aujourd'hui, presque la moitié des personnes atteintes par le virus sont des femmes, et en Afrique, ce chiffre atteint 58 % et culmine à 67 % pour les femmes âgées entre 15 et 24 ans. C'est un véritable cataclysme. Nous dépeuplons des régions du continent africain de ses femmes.

Et ce n'est que maintenant, après que l'heure du jugement dernier a sonné, que nous commençons à prendre des engagements et des mesures, mais la situation est la même. Croyez-moi : sur le terrain, là où les femmes vivent et meurent, très peu de choses ont changé. Lorsqu'il faut répondre aux besoins et faire respecter les droits des femmes, tout prend tellement de temps.

Il y a trois ou quatre ans, j'ai visité la clinique de santé prénatale à Kigali au Rwanda. J'y ai rencontré trois femmes qui avaient décidé de prendre la névirapine. Elles étaient excitées et optimistes, mais elles m'ont posé une question poignante qui me hante encore aujourd'hui. Elles m'ont demandé : « Nous ferons tout pour sauver nos bébés, mais nous, qui nous sauvera? » À l'époque, alors que les traitements antirétroviraux étaient monnaie courante en Occident depuis plus de quatre ans, nous n'avons fait que regarder les mères mourir.

Eh bien, grâce à l'école de santé publique de Columbia (Columbia School of Public Health), qui est subventionnée par plusieurs fondations et USAID, et à la fondation Elizabeth Glazer, à UNICEF et aux gouvernements, la stratégie de PMTCT PLUS (programme de Prévention de la transmission du VIH de la mère à l'enfant, où le « Plus » représente le traitement des mères et des partenaires, en fait de toute la famille) a été soigneusement mise en place dans plusieurs pays. Mais tout ce mécanisme est laborieux. Columbia le mettra en œuvre aussi rapidement que possible, mais il doit s'effectuer par paliers. En principe, la majorité de ces femmes pourront suivre un traitement antirétroviral public autorisé par les ministères de la Santé, lorsque celui-ci sera finalement disponible dans la plupart des pays. Toutefois, personne ne sait quand ni si les femmes recevront le traitement auquel elles ont droit. Il est possible que les hommes soient de nouveau prioritaires.

Dans ce contexte d'urgence sanitaire mondiale, les progrès, le cas échéant, sont d'une lenteur désespérante pour les femmes.

Et c'est ce que je veux communiquer. Nous déplorons les schémas de violence sexuelle contre les femmes, la violence qui transmet le virus, mais il suffit de lire les remarquables monographies du Human Rights Watch pour savoir que même avec toute la meilleure volonté du monde, les mêmes schémas mesquins persistent. Nous dénonçons les viols comme instrument de guerre, ces viols qui transmettent le virus, d'une agression immonde à une autre, mais dans l'est du Congo et dans l'ouest du Soudan, il est probable que les pires épisodes de cruauté et de mutilation sexuelles ont lieu quotidiennement, comme partout

annexe 6-C *(suite)*

ailleurs dans le monde, et c'est à peine si la communauté internationale remue le petit doigt. Nous avons les victimes du Rwanda, des femmes souffrant maintenant du Sida, pour illustrer la fin de cette histoire. Nous parlons à n'en plus finir de modifier les droits de propriété et d'introduire des lois sur les droits d'héritage, mais j'attends encore de voir quelque progrès dans cette direction. Nous parlons de donner des pouvoirs aux femmes, et de payer les femmes pour tout travail non reconnu et non indemnisé, et nous proposons d'offrir toute une pléthore d'activités rémunérées... et telle est la réalité dans de minuscules enclaves, surtout lorsque le leadership d'une femme aborigène locale est assez fort pour produire un impact... dans la plupart des cas, c'est du « blablabla » comme disait Churchill.

Pendant une bonne partie de ma vie, j'ai toujours eu l'impression que le plus difficile des combats était la lutte pour l'égalité des sexes, et je n'en ai jamais été plus convaincu que dans la lutte contre le VIH/Sida. Les femmes d'Afrique et de partout sont femmes au foyer, elles cultivent les champs, elles assument pratiquement tous les soins de santé, elles s'occupent des orphelins, elles s'occupent de tout avec un stoïcisme presque inconcevable, et pour toute récompense pour cette vie jonchée d'épreuves et de dévouement presque surnaturel, on les laisse agoniser.

Le monde entier réalise de plus en plus les fléaux du virus, ça je dois l'admettre, et il ne fait aucun doute que nous ferons tous de plus grands efforts pour nous rallier à la cause des femmes. Il est tout à fait probable que nous fassions des progrès plus importants dans les cinq prochaines années que ceux réalisés au cours des vingt dernières. Par ailleurs, je ne peux m'empêcher de dénoncer l'inertie et le sexisme qui gangrènent nos actions et qui sont incroyablement enracinés, de façon presque indélébile. Dans cette course désespérée contre le temps, nous continuerons à perdre un nombre considérable de femmes. Cela ne veut pas dire que nous ne devons pas faire des efforts pour renverser la situation; je veux simplement exposer la terrible réalité à laquelle nous devons faire face.

Les gens me disent : « Stephen, et les hommes? » Nous devons travailler avec les hommes. Bien sûr, c'est ce que nous faisons. Par contre, reconnaissez qu'il faudra des générations pour changer le comportement sexuel prédateur de l'homme, et les femmes africaines n'ont pas d'avenir. Elles sont en train de mourir, aujourd'hui et maintenant, jour après jour. Il faudrait un drame pour que les discours de générations se concrétisent en simples moments figés dans le temps.

Et c'est là, mesdames et messieurs, où vous intervenez. Je ne prétends pas que les microbicides sont la panacée. Les microbicides ne sont pas des vaccins. Je ne contredis pas non plus la position adoptée par Geeta Rao Gupta lors de l'ouverture de la conférence, selon laquelle nous ne pouvons ni oublier ni sous-estimer les changements culturels structurels si indispensables. Mais quand tellement d'interventions ont échoué, quand l'avenir des femmes est si incertain, l'espoir de disposer d'un microbicide d'ici cinq à dix ans est absolument enivrant.

L'idée de voir les femmes reprendre le contrôle de leur propre sexualité, l'idée qu'elles pourront protéger leur santé, l'idée qu'elles pourront suivre un cours de prévention afin de sauver leur vie, l'idée qu'elles pourraient avoir accès à un microbicide qui empêcherait l'infection mais qui leur permettrait de concevoir, l'idée qu'elles pourraient utiliser des microbicides sans céder à la tyrannie des hommes (en effet, les hommes ne sauront même pas qu'un microbicide est utilisé); ce sont là des idées qu'il est temps de concrétiser.

annexe 6-C *(suite)*

À mon avis, bien que les microbicides ne constituent pas un salut, ils s'en rapprochent le plus par rapport à tout ce dont j'ai entendu parler. Je prie pour que tous les participants de cette conférence comprennent que les femmes d'Afrique et de beaucoup d'autres régions dans le monde comptent sur vous. On ne peut souligner suffisamment l'importance vitale que constitue la découverte d'un microbicide. Si nous faisons des progrès sur plusieurs autres fronts, les microbicides n'auraient que peu d'importance. Mais nous ne faisons pas de progrès ou nous faisons des progrès si lents que nous semblons passer de la paralysie à l'immobilité. Les ressources de la communauté internationale devraient déferler, sans limite, dans les mains des scientifiques, des chercheurs, des défenseurs et des militants rassemblés ici pour lutter pour une bonne cause, car derrière cette cause, il y a des vies.

Je l'admets : j'ai tendance à faire des hyperboles. C'est chez moi une incapacité moléculaire, à une exception près. Ce sujet est l'exception. Je ne sais pas comment vous expliquer ce qu'il se passe là-bas. Je me déplace d'un pays à un autre, d'un arrière-pays à un autre, d'un projet à un autre, et partout où je vais, la vie des femmes est compromise. Et rien ne change. Que faut-il faire pour que les gouvernements, les institutions financières internationales et les organismes de développement bilatéral comprennent? Rien ne bouge. Trois années impitoyables, et les femmes luttent toujours contre la même chose contre laquelle elles luttaient l'année dernière, et l'année précédente.

Je voyage souvent et je me souviens d'incidents et de moments qui marquent au fer rouge. J'ai déjà utilisé certaines des anecdotes suivantes, mais je ne peux pas les oublier. Un jour, j'ai rencontré une grand-mère de 73 ans dans les faubourgs d'Alexandra à Johannesburg. Elle avait perdu ses cinq enfants entre 2001 et 2003. Elle s'occupait de quatre orphelins, tous étaient séropositifs. Sa vie était dévastée. Cette femme représente la légion de grands-mères sur le continent qui enterrent leurs enfants dans un renversement pervers du rythme de la vie, et qui, héroïquement, s'occupent de leurs petits-enfants. Comment en est-on arrivé là?

J'ai voyagé avec Graça Machel au « niveau zéro » de la pandémie en Ouganda. Nous sommes rentrés dans une hutte tenue par une enfant, une jeune fille de 14 ans qui s'occupait également de ses deux sœurs de 12 et 10 ans et de ses deux frères âgés de 11 et 8 ans. Graça et moi nous sommes assis par terre; les deux garçons étaient à ma gauche et les trois filles à la droite de Graça. Graça a demandé à tout le monde de sortir de la hutte, à l'exception du traducteur. Puis elle s'est adressée aux deux filles les plus âgées et d'une voix douce, leur a demandé : « Êtes-vous déjà menstruées? » Et timidement, si timidement, par fragments chuchotés, les petites filles ont acquiescé. Puis, Graça leur a posé toute une série de questions : savez-vous ce que cela signifie? En parlez-vous à votre institutrice? Parlez-vous aux autres enfants à l'école? Parlez-vous aux villageois? Quelqu'un vous donne-t-il des serviettes? Et tandis que je restais assis à écouter, j'ai réalisé que ces filles venaient de recevoir les premiers conseils maternels concernant l'un des moments les plus importants de la vie d'une jeune fille. Et je me disais : voilà ce qui arrive sur le continent : les mères et les pères sont partis. Les mères, surtout, ne sont plus là. Le transfert des connaissances, de l'amour et de l'attention d'une génération à la suivante disparaît. Comment en est-on arrivé là?

J'attendais devant une clinique à Lusaka, en Zambie, où les mères venaient pour faire des tests, et pour envisager éventuellement la prise de névirapine pendant leur grossesse. Des mères se sont approchées de moi et m'ont demandé : « M. Lewis, dans votre pays, vous avez des médicaments pour garder les gens en bonne santé; pourquoi ne pouvons-nous pas avoir de médicaments pour nous garder en vie? » Je ne peux vous dire combien de fois les femmes m'ont posé la même question. On peut sentir leur sentiment de consternation et de vulnérabilité collective, leurs tremblements pris de panique à la perspective de faire de

annexe 6-C *(suite)*

leurs enfants des orphelins. Je ne sais pas comment répondre à la question. Comment expliquer qu'il s'agit d'un des chiasmes les plus affreux entre les pays développés et ceux en développement? Comment en est-on arrivé là? Comment est-il possible que nous ne puissions pas faire comprendre au monde entier que si nous voulons mettre fin au déluge d'orphelins qu'aucun pays ne peut gérer, nous devons garder les mères en vie. Le traitement est une solution. Les microbicides sont préférables.

Il y a juste dix jours, avec ma collègue Anurita Bains, qui participe également à la conférence, je me suis rendu au Swaziland. Un jeudi après-midi, nous avons marché dans l'arrière-pays pour rendre visite à une petite communauté de femmes qui vivent avec le Sida et qui s'occupent de toute une ribambelle d'orphelins. Elles nous ont fait emprunter un sentier étroit, pendant ce qui nous a semblé une éternité, dans la brousse environnante, jusqu'à ce que nous atteignions la maison d'une femme qui était en train de mourir. J'ai passé beaucoup de temps dans des huttes où les femmes mourraient; je ne sais pas pourquoi cette rencontre particulière a eu un tel effet sur moi, mais je n'ai jamais pu chasser cette image de ma mémoire. Je suppose que je n'avais jamais vu une personne aussi malade, son visage portait le masque de la mort; une jeune femme dans la vingtaine (elles ont toujours la vingtaine) lève vaillamment la tête de quelques pouces pour nous saluer. Vous touchez sa main, prononcez des mots doux; elle est inconsciente. Parfois je pense que je fais de tels gestes plus pour moi que pour la personne qui est si désespérément malade. Et autour d'elle, ses enfants, qui la regardent mourir. C'est ce que font les enfants d'Afrique : ils ne deviennent pas orphelins après la mort de leurs parents; ils deviennent orphelins pendant que leurs parents meurent; ils regardent la mort, puis ils assistent aux funérailles.

Comment en est-on arrivé là?

En ce qui me concerne, j'ai la rage. Je peux à peine la contenir. Je sais que cela affecte ma productivité, mais je n'y peux rien. La folie de la situation, le fait que ce soit complètement inutile, le fait que l'on puisse éradiquer la maladie si le monde y mettait du sien. Le sang me monte à la tête, j'en deviens presque incohérent. Nous devons trouver une solution pour mettre fin à ce cauchemar. Les Africains et le monde entier travailleront évidemment avec chaque instrument mis à leur disposition pour réduire le nombre de personnes, de familles et de communautés qui sont en train d'être décimées. Toutefois, les femmes, surtout les femmes africaines, ont besoin d'aide supplémentaire, et cette aide réside, dans une certaine mesure, dans la découverte d'un microbicide.

Inutile de s'étendre sur la science, les essais, le calendrier et les ressources. Dieu sait combien je suis dépassé par les événements. Je me suis renseigné, et tout ce qu'un profane peut comprendre, je l'ai compris. Je vous demande simplement de voir les microbicides, non seulement comme l'un des grands projets scientifiques de notre époque, mais comme une émancipation significative pour les femmes dont l'héritage culturel, social et économique les ont mis si gravement en péril.

Jamais dans toute l'histoire de l'humanité autant de personnes sont mortes pour si peu. Vous avez la possibilité de changer le cours de l'histoire. Y a-t-il plus noble tâche?

Discours prononcé le 30 mars 2004 par Stephen Lewis, envoyé spécial du Secrétaire général de l'ONU pour le VIH/sida en Afrique, à l'occasion de la conférence Microbicides 2004 qui s'est tenue à Londres. Ce texte peut être distribué, cité et reproduit gratuitement. Pour d'autres renseignements sur la conférence, consulter le site <http://www.microbicides.org.uk/>

ANNEXE

Projet de synthèse

7

PROJET DE
SYNTHÈSE

Projet de synthèse – Module 1

Nom du pays : _____

- Situer le pays sur une carte du monde.
- Décrire le rôle du pays dans la seconde guerre mondiale.

Commentaires :

Projet de synthèse – Module 2

Nom du pays : _____

- Indiquer si le pays était allié ou n'était pas allié à l'un des deux blocs.
- Nommer les chefs principaux du pays entre 1945 et 1989.
- Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la bipolarisation (1945-1962).
- Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la détente (1962-1975).
- Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la guerre fraîche (1975-1991).
- Indiquer la politique du pays envers la course aux armes nucléaires.

Commentaires :

Projet de synthèse – Module 3

Nom du pays : _____

- Indiquer si le pays a été une colonie, un colonisateur ou un pays sous l'influence d'une grande puissance.
- Décrire comment le pays a vécu la décolonisation (s'il y a lieu), en indiquant le type (violente ou pacifique) et les conséquences de la décolonisation.
- Décrire les forces du néocolonialisme sur le pays (s'il y a lieu).

Commentaires :

Projet de synthèse – Module 4

Nom du pays : _____

- Décrire les grands changements économiques qui sont survenus dans le pays et indiquer leurs conséquences.
- Décrire l'évolution de la condition féminine dans le pays, et indiquer son impact.
- Présenter des aspects de la culture populaire du pays et son impact au niveau mondial.
- Présenter l'impact de la culture populaire étrangère sur le pays.
- Décrire l'impact de quelques innovations techniques et médiatiques dans le pays.

Commentaires :

Projets de synthèse – Module 5

Nom du pays : _____

- Décrire les formes de discrimination que le pays a connues.
- Décrire les contrepois aux discriminations dans le pays.
- Mettre en évidence des débats liés à la bioéthique dans le pays.
- Décrire les mouvements extrémistes que le pays a connus.

Commentaires :

Projet de synthèse – Module 6

Nom du pays : _____

- Indiquer le niveau de puissance (militaire, économique, culturel) du pays.
- Décrire l'impact des grandes puissances mondiales sur l'économie et la politique du pays.
- Analyser des mouvements nationalistes passés (depuis 1945) ou présents dans le pays.
- Décrire l'impact des enjeux politiques mondiaux sur le pays (voir la liste des enjeux, RAS 6.3).
- Faire des prévisions pour le pays (voir la liste des enjeux, RAS 6.4).

Commentaires :

Projet de synthèse - Liste de vérification

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

Module 1

- Situer le pays sur une carte du monde.
- Décrire le rôle du pays dans la seconde guerre mondiale.

Nom du pays : _____

Module 2

- Indiquer si le pays était allié ou n'était pas allié à l'un des deux blocs.
- Nommer les chefs principaux du pays entre 1945 et 1989.
- Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la bipolarisation (1945-1962).
- Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la détente (1962-1975).
- Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la guerre fraîche (1975-1991).
- Indiquer la politique du pays envers la course aux armes nucléaires.

Nom du pays : _____

Module 3

- Indiquer si le pays a été une colonie, un colonisateur ou un pays sous l'influence d'une grande puissance.
- Décrire comment le pays a vécu la décolonisation (s'il y a lieu), en indiquant le type (violente ou pacifique) et les conséquences de la décolonisation.
- Décrire les forces du néocolonialisme sur le pays (s'il y a lieu).

Nom du pays : _____

Module 4

- Décrire les grands changements économiques qui sont survenus dans le pays et indiquer leurs conséquences.
- Décrire l'évolution de la condition féminine dans le pays, et indiquer son impact.
- Présenter des aspects de la culture populaire du pays et son impact au niveau mondial.
- Présenter l'impact de la culture populaire étrangère sur le pays.
- Décrire l'impact de quelques innovations techniques et médiatiques dans le pays.

Projet de synthèse - Liste de vérification

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

Module 5

- Décrire les formes de discrimination que le pays a connues.
- Décrire les contrepoids aux discriminations dans le pays.
- Mettre en évidence des débats liés à la bioéthique dans le pays.
- Décrire les mouvements extrémistes que le pays a connus.

Nom du pays : _____

Module 6

- Indiquer le niveau de puissance (militaire, économique, culturel) du pays.
- Décrire l'impact des grandes puissances mondiales sur l'économie et la politique du pays.
- Analyser des mouvements nationalistes passés (depuis 1945) ou présents dans le pays.
- Décrire l'impact des enjeux politiques mondiaux sur le pays (voir la liste des enjeux, RAS 6.3).
- Faire des prévisions pour le pays (voir la liste des enjeux, RAS 6.4).

Projet de synthèse - Grille d'évaluation

MODULE 1

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
• Situer le pays sur une carte du monde.					
• Décrire le rôle du pays dans la seconde guerre mondiale.					

Échelle d'évaluation

Excellent = dépasse largement toutes les exigences

Très bien = dépasse la majorité des exigences

Bien = répond aux exigences sans les dépasser

Passable = répond seulement à certaines exigences

Insuffisant = ne répond à aucune des exigences

Projet de synthèse - Grille d'évaluation

MODULE 2

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
• Indiquer si le pays était allié ou n'était pas allié à l'un des deux blocs.					
• Nommer les chefs principaux du pays entre 1945 et 1989.					
• Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la bipolarisation (1945-1962).					
• Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la détente (1962-1975).					
• Décrire la politique suivie par le pays lors de la période de la guerre fraîche (1975-1991).					
• Indiquer la politique du pays envers la course aux armes nucléaires.					

Échelle d'évaluation

Excellent = dépasse largement toutes les exigences

Très bien = dépasse la majorité des exigences

Bien = répond aux exigences sans les dépasser

Passable = répond seulement à certaines exigences

Insuffisant = ne répond à aucune des exigences

Projet de synthèse - Grille d'évaluation

MODULE 3

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
<ul style="list-style-type: none"> Indiquer si le pays a été une colonie, un colonisateur ou un pays sous l'influence d'une grande puissance. 					
<ul style="list-style-type: none"> Décrire comment le pays a vécu la décolonisation (s'il y a lieu), en indiquant le type (violente ou pacifique) et les conséquences de la décolonisation. 					
<ul style="list-style-type: none"> Décrire les forces du néocolonialisme sur le pays (s'il y a lieu). 					

Échelle d'évaluation

Excellent = dépasse largement toutes les exigences

Très bien = dépasse la majorité des exigences

Bien = répond aux exigences sans les dépasser

Passable = répond seulement à certaines exigences

Insuffisant = ne répond à aucune des exigences

Projet de synthèse - Grille d'évaluation

MODULE 4

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
• Décrire les grands changements économiques qui sont survenus dans le pays et indiquer leurs conséquences.					
• Décrire l'évolution de la condition féminine dans le pays et indiquer son impact.					
• Présenter des aspects de la culture populaire du pays et son impact au niveau mondial.					
• Présenter l'impact de la culture populaire étrangère sur le pays.					
• Décrire l'impact de quelques innovations techniques et médiatiques dans le pays.					

Échelle d'évaluation

Excellent = dépasse largement toutes les exigences

Très bien = dépasse la majorité des exigences

Bien = répond aux exigences sans les dépasser

Passable = répond seulement à certaines exigences

Insuffisant = ne répond à aucune des exigences

Projet de synthèse - Grille d'évaluation

MODULE 5

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
• Décrire les formes de discrimination que le pays a connues.					
• Décrire les contreponds aux discriminations dans le pays.					
• Mettre en évidence des débats liés à la bioéthique dans le pays.					
• Décrire les mouvements extrémistes que le pays a connus.					

Échelle d'évaluation

Excellent = dépasse largement toutes les exigences

Très bien = dépasse la majorité des exigences

Bien = répond aux exigences sans les dépasser

Passable = répond seulement à certaines exigences

Insuffisant = ne répond à aucune des exigences

Projet de synthèse - Grille d'évaluation

MODULE 6

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
• Indiquer le niveau de puissance (militaire, économique, culturel) du pays.					
• Décrire l'impact des grandes puissances mondiales sur l'économie et la politique du pays.					
• Analyser des mouvements nationalistes passés (depuis 1945) ou présents dans le pays.					
• Décrire l'impact des enjeux politiques mondiaux sur le pays (voir la liste des enjeux, RAS 6.3).					
• Faire des prévisions pour le pays (voir la liste des enjeux, RAS 6.4).					

Échelle d'évaluation

Excellent = dépasse largement toutes les exigences

Très bien = dépasse la majorité des exigences

Bien = répond aux exigences sans les dépasser

Passable = répond seulement à certaines exigences

Insuffisant = ne répond à aucune des exigences

Projet de synthèse - Grille d'évaluation

LES ÉTAPES DE LA MÉTHODE HISTORIQUE

Nom de l'élève : _____

Nom du pays : _____

	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
• Définition du problème					
• Formulation des hypothèses					
• Qualité des informations nécessaires recueillies pour répondre à la question					
• Organisation et analyse des informations recueillies					
• Vérification des hypothèses					
• Communication des résultats et présentation des conclusions					

Échelle d'évaluation

Excellent = dépasse largement toutes les exigences

Très bien = dépasse la majorité des exigences

Bien = répond aux exigences sans les dépasser

Passable = répond seulement à certaines exigences

Insuffisant = ne répond à aucune des exigences

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- BERNARD Henri et SIREL François, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1998.
- BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire Terminale*, Hatier, 1998.
- BINOIST Bernard *et al*, *Histoire Terminale ES et L*, Magnard, 2004.
- BOUREL Guillaume et CHEVALIER Marielle, *Histoire Terminale L, ES*, Hatier, 2004.
- BOUVIER Félix, *Connaissance du monde contemporain*, Lidec, 2000.
- CASTA Michel *et al*, *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004.
- Document de Recherche sur les cellules souches humaines : La santé dans un cadre éthique*, Instituts de recherche en santé du Canada, 2003.
- DUVERGER E., *Les droits de l'homme*, Essentiels Milan, 2003.
- IVERNEL Martin, *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 2003.
- LANGLOIS Georges, *Histoire du Temps Présent : de 1900 à nos jours*, Beauchemin, 2004.
- LANGLOIS Georges, *Histoire du XX^e siècle 2^e édition*, Beauchemin, 1999.
- QUINLAN Don *et al*, *Le XX^e siècle : perspectives historiques*, Chenelière, 2004.
- RIGOLLET Catherine, *Les femmes dans le monde*, Éditions Hachette, 1996.
- SEAGER Jani, *Atlas des femmes dans le monde*, Éditions Autrement, 2003.